Institut québécois de recherche sur la culture
iqrc
1979

MEQ

L'impact de certains changements familiaux sur les enfants de l'école primaire.

Revue de littérature

Avril 1990

Québec

91-04333/

L'impact de certains changements familiaux sur les enfants de l'école primaire.

Revue de littérature

Renée B.- Dandurand
et
Daphné Morin

Avril 1990

Institut québécois de recherche sur la culture
Direction de la recherche du ministère de l'Éducation

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1990 — 9091-0077

ISBN 2-550-15263-8

Dépôt légal – deuxième trimestre 1990
Bibliothèque nationale du Québec

PRÉSENTATION

L'Institut québécois de recherche sur la culture a entrepris, conjointement avec la Direction de la recherche du ministère de l'Éducation, une recherche sur l'impact des changements familiaux sur les élèves de l'école primaire. Cette recherche comporte trois volets.

Un profil socio-démographique des familles ayant des enfants de 6 à 15 ans, confié à mesdames Francine Bedard-Ho et Michèle Violette, a été publié en février 1990. Les aspects suivants y sont abordés: la structure et la composition de la famille, l'âge, la scolarité et l'activité des parents, le revenu familial ainsi que certaines données sur la langue, l'immigration et la résidence des familles.

La réalisation du deuxième volet a été confiée à Mesdames Renée B.-Dandurand et Daphné Morin. Il s'agit de la présente revue de littérature concernant l'impact de certains changements familiaux sur les enfants de l'école primaire.

Le résultat du troisième volet de la recherche, mené conjointement par les deux organismes, consistera en un rapport de l'enquête préliminaire effectuée dans quelques écoles primaires québécoises, auprès de différents intervenants scolaires et de certains parents.

TABLE DES MATIÈRES

		Page
TABLE DES MATIÈRES		i
1.	INTRODUCTION: TROIS QUESTIONS PRÉLIMINAIRES.	1
	1.1 Quels changements familiaux?	1
	1.2 Quelle littérature?	4
	1.3 Quelle sorte d'impact sur les élèves à l'école?.	9
2.	LES RECHERCHES EMPIRIQUES	13
	2.1 La mobilité conjugale des parents: séparation, divorce et recomposition familiale.	14
	2.1.1 L'absence d'un parent - du père en général	15
	2.1.2 Le divorce ou la séparation des parents	33
	2.1.3 La recomposition familiale: remariage ou cohabitation du parent gardien avec un autre conjoint	57
	2.2 Le travail des mères à l'extérieur du foyer	68
3.	LES RECOMMANDATIONS ET APPLICATIONS PRATIQUES	81
	3.1 Pour ou contre un rôle «fort» de l'école?	82
	3.2 Les interventions dans le cadre scolaire	85
	3.2.1 Directement auprès des enfants	85
	3.2.2 Les professionnels scolaires	87
	3.2.3 Les enseignants	89
	3.2.4 Les directions d'école	95
	3.2.5 Les parents.	99
	3.3 Les interventions hors du cadre scolaire	103
4.	CONCLUSION: QUELQUES CERTITUDES ET BEAUCOUP D'INTERROGATIONS	107
	4.1 L'analyse: causalité ou association?.	107
	4.2 Principaux résultats de la recherche empirique	110
	4.2.1 Impact de la monoparentalité et du divorce	110
	4.2.2 Impact du remariage du parent gardien	113
	4.2.3 Impact du travail des mères	115
	4.3 Les questions majeures que pose la recherche	116
	4.4 À propos des recommandations et applications pratiques.	131
5.	BIBLIOGRAPHIE	135

1. INTRODUCTION: TROIS QUESTIONS PRÉLIMINAIRES

Les milieux scolaires ne sont pas sans savoir que la vie familiale a connu de multiples changements depuis une trentaine d'années, De telles transformations étaient en effet susceptibles d'altérer la vie des enfants, non seulement dans la sphère privée de la famille mais aussi dans le cadre de l'école.

Des observateurs se sont penchés sur ces phénomènes. La question a intéressé autant des chercheurs que des praticiens de l'éducation. C'est à leurs écrits que nous nous intéressons ici en cherchant à cerner l'impact des changements familiaux sur la vie des enfants à l'école primaire.

1.1 Quels changements familiaux?

Au premier rang de ces changements[1] apparaissent les phénomènes liés à la mobilité conjugale des parents. L'augmentation récente des divorces, séparations et remariages (ou re-cohabitations) n'est plus à démontrer pour ce qui est des pays occidentaux. Au Québec, après la loi fédérale de 1968, les taux de divortialité ont grimpé très rapidement, et, de nos jours, plus d'un mariage

---

[1] Pour une description et une analyse des principaux changements récents qui ont touché la vie familiale au Québec, le lecteur pourra consulter, notamment, Peron et al., 1987 et Dandurand, 1987a, 1987b et 1988. Sur les changements démographiques touchant les enfants, on consultera Marcil-Gratton, 1988 (pour le Canada) ainsi que Lapierre-Adamcyk, 1984 (pour le Québec).

sur trois serait destiné au divorce. Au milieu des années '80, une famille parentale sur cinq était dirigée par un parent seul, le plus souvent la mère. On estime que 45% des enfants canadiens nés entre 1975 et 1977 connaîtront la rupture de leurs parents avant d'atteindre l'âge de vingt ans (MARCIL-GRATTON, 1988: 37). Et ce pourcentage est sans aucun doute plus élevé pour les enfants nés dans les années 80 et qui sont aujourd'hui à l'école primaire. Une très abondante littérature est consacrée à l'impact de ces réorganisations familiales, en particulier aux États-Unis où la législation du divorce est bien antérieure à la nôtre.

Un autre changement majeur des dernières décennies concerne l'entrée massive des femmes mariées sur le marché du travail. Ce phénomène nouveau implique une transformation des rôles conjugaux et parentaux. Ainsi, encore majoritaire (65%) au début des années '60 au Canada, le couple composé d'une mère au foyer et d'un père pourvoyeur est devenu fortement minoritaire (16%) dans la décennie '80. Alors qu'en 1976, seulement 28% des mères de jeunes enfants (préscolaire) étaient actives sur le marché du travail, c'était le cas de 56% d'entre elles en 1987. Sur le travail des mères à l'extérieur du foyer, des recherches ont été menées, qui concernent les répercussions d'un tel changement sur la vie des enfants. Elles sont cependant moins nombreuses qu'en ce qui touche le divorce, la séparation et le remariage.

On pourrait enfin explorer une troisième altération majeure de la vie des enfants. Les couples ont moins d'enfants et ceux-ci vivent, par conséquent, dans une fratrie plus réduite quand ils ne sont pas, tout simplement, des enfants uniques. Ainsi 81% des familles québécoises actuelles (avec enfants de moins de 18 ans) se composent de 1 ou 2 enfants, ce qui implique que ces enfants occupent, soit la position d'aînés, soit de benjamins, soit d'enfants uniques. Ce qui suggère aussi que ces parents ont, en principe, une moindre «expérience» du soin et de l'éducation des enfants (MARCIL-GRATTON, 1988: 14,17). Malheureusement, sur les répercussions à l'école de cette réduction de la fratrie, la littérature est à peu près inexistante à notre connaissance. Ce dernier phénomène n'a donc pu être retenu pour la présente recension.

Notre revue de littérature porte donc sur deux domaines de changements familiaux susceptibles d'affecter la vie des enfants en milieu scolaire: 1° sur l'impact des divorces, séparations et recompositions familiales (ce terme recomposition familiale correspond à la situation des familles, dites parfois «reconstituées», suite au remariage ou à la cohabitation d'un parent de l'enfant avec un nouveau conjoint); 2° sur l'impact du travail des mères à l'extérieur du foyer.

1.2 Quelle littérature?

La présente revue de littérature porte sur des résultats de la recherche non clinique auprès de populations enfantines de milieu scolaire primaire. Ceux qui ont mené ces recherches sont généralement des spécialistes formés dans les domaines suivants: sociologie, psychologie sociale et psychologie. Cette littérature est disponible dans des thèses universitaires, des rapports de recherche, des ouvrages et des revues scientifiques rattachés soit à ces disciplines, soit au secteur des professionnels de l'éducation.

Outre des résultats de recherche empirique, cette revue de littérature aborde aussi la question des recommandations et des applications pratiques pertinentes en milieu scolaire, en ce qui touche l'impact des changements familiaux sur les enfants. Ces recommandations sont parfois faites par les chercheurs. Mais elles font aussi l'objet d'articles et de livres de la part des praticiens de l'éducation, c'est-à-dire de ceux qui assument à l'école des fonctions de counseling et d'administration scolaire. Il y a enfin quelques articles et un programme de sensibilisation qui proviennent des représentants d'associations de parents.

Nous avons choisi de limiter la recension de littérature aux textes publiés depuis 1975. Ce qui ne nous a pas empêchées de

consulter (et de citer à l'occasion[1]) certaines études antérieures. Pour réunir les titres de cette revue de littérature, nous avons procédé à l'examen des publications suivantes: Point de Repère, Canadiana, Bulletin signalétique, Sociological Abstract, Psychological Abstract, Sage Family Studies Abstract, Women Studies Abstract, Studies on Wcmen Abstract et la revue Journal of Marriage and the Family. Nous avons également réuni et systématiquement examiné près d'une trentaine d'article qui présentaient eux-mêmes une revue de littérature sur la question. On les retrouve dans la bibliographie.

Notons que la littérature en ces domaines est peu abondante au Québec et au Canada. Il en est de même en France. Il y a quelques études britanniques, mais on doit constater que la très vaste majorité des écrits recensés en ces pages provient des États-Unis. Nous avons cependant cherché à rendre compte, de façon un peu plus développée, des recherches québécoises et canadiennes. Et parmi l'ensemble, nous avons repéré quelques <u>études exemplaires</u>, qui seront présentées de façon un peu plus élaborée.

L'examen d'ensemble de la littérature nous a permis de constater une <u>évolution</u> très nette <u>dans les approches des chercheurs</u> qui ont

---

[1] Pour le lecteur qui voudra compléter son information, la bibliographie contient des revues d'une littérature moins récente. Par exemple, pour la littérature portant sur les enfants de familles monoparentales matricentriques entre 1940 et 1970, voir Blechman, 1982 et Cashion, 1984.

traité de ces questions, parfois depuis plusieurs décennies, comme c'est le cas aux États-Unis. Ainsi par rapport au premier type de changement familial (divorce-séparation-recomposition familiale), on peut concevoir trois étapes dans cette évolution.

- Avant 1965 (donc avant l'augmentation massive du divorce), on considérait la famille «brisée» (broken family) et la famille monoparentale comme des familles déviantes. Par exemple, dans un ouvrage sociologique sur la famille canadienne (ELKIN, 1964), un chapitre consacré à la famille monoparentale était intitulé «La famille non-normale». Cependant certains chercheurs américains et français (NYE, 1957, McCORD et al., 1959 et DESPERT, 1957) avaient déjà établi que les enfants de famille monoparentale fonctionnaient mieux que ceux des familles biparentales à climat conflictuel, résultat que les études récentes (PETERSON et al., 1986) ne démentent pas.

- Après 1965 (alors que les changements familiaux sont plus nombreux), on s'attache surtout à démontrer le caractère nocif, pour l'enfant, d'une famille où l'un des parents (surtout le père) est absent, par rapport aux familles biparentales dites «intactes». La plupart des études de la question comparent et évaluent les enfants dans diverses structures familiales (généralement monoparentales et biparentales, parfois reconstituées), avec l'hypothèse de départ que, dans les familles non

traditionnelles, on trouve forcément des problèmes chez les enfants.

- Pendant les années 1970 (alors que les changements familiaux apparaissent plus inéluctables), les études comparatives se poursuivent mais s'amorce une nouvelle approche, moins normative. On passe d'une attitude qui postule nécessairement un problème, à la recherche des effets du divorce sur l'enfant, effets parfois nuls ou nocifs, mais parfois bénéfiques aussi.

En examinant plus finement la question étudiée, on se rend compte que les difficultés observées chez des enfants de familles monoparentales s'amoindrissent ou s'atténuent si on prend en considération le statut socio-économique des familles, ou encore le temps écoulé depuis le deuil ou la séparation des parents. On distingue le divorce des autres événements déclencheurs de monoparentalité ou qui précèdent un remariage, et on se rend compte que le divorce ne produit pas d'effets uniformes sur les enfants. Cela dépend surtout de l'histoire et des pratiques familiales, c'est-à-dire si les parents ont des relations plus ou moins conflictuelles entre eux, si l'enfant conserve un lien significatif avec ses parents, si l'événement est récent ou pas. Cela dépend également de facteurs plus intrinsèques à l'enfant: son âge et son «équipement de base» en termes psychologiques (CYR, 1982), ce qui joue sur sa façon de

faire face à l'adaptation requise. Cela dépend enfin du soutien extra-familial que reçoit l'enfant (grands-parents, voisinage, école). En somme, au lieu d'évaluer la situation pour la désapprouver, on cherche à comprendre quelles transitions connaissent les enfants et leurs parents. En orientant la recherche autrement, on change forcément les méthodes: d'une approche comparative sur un temps instantané (transversal), on passe à l'étude de processus à l'aide de méthodes plus qualitatives et longitudinales.

Le second changement familial qui sera retenu dans ces pages, le travail des mères hors du foyer, a connu une évolution assez analogue, étant apparu de façon massive à peu près à la même époque (1965). Dans les deux cas, on cherche à comparer le modèle ancien (mère au foyer) au modèle nouveau (mère qui est aussi travailleuse hors de la maison) avec, souvent, le postulat qu'il y a problème chez les enfants qui vivent dans une situation non traditionnelle. Puis, comme dans le cas précédent, les comparaisons se raffinent et ouvrent la voie à des approches plus compréhensives et plus «développementales».

1.3 Quelle sorte d'impact sur les élèves à l'école?

Tous les enfants ne sont pas touchés de la même manière ni au même degré par les changements familiaux qu'ils ont à vivre. L'impact de ces changements sur les enfants au milieu scolaire a été examiné, dans la littérature, sous divers aspects du bien-être de ces derniers: la santé, le développement psychologique et social et le fonctionnement cognitif.

Divers aspects de la santé et du développement psychologique des enfants ont été considérés. Sous la rubrique de «l'adaptation personnelle» (personal adjustment), on trouve des items comme le contrôle de soi, le sens des responsabilités, l'indépendance, l'orientation aux rôles sexuels, la présence/absence de stress. Le «concept de soi» ou l'identité (self concept) comprend l'estime de soi, la capacité de s'évaluer, d'être efficace, et enfin l'identité sexuelle. Au plan affectif, on peut aussi examiner le degré d'anxiété, de sécurité, l'intensité des sentiments de haine, d'amour, de tristesse, etc.

Le développement social ou les relations interpersonnelles touchent des aspects comme le leadership, la sociabilité, les relations avec les pairs et avec les adultes, ainsi que les modèles de fréquentations (dating patterns) et de relations sexuelles, pour les adolescents. Un comportement antisocial fait référence à

toutes les formes de déviance, observées surtout chez les adolescents: délinquance, fugue, prostitution, drogue, violence et, en milieu scolaire, décrochage, problèmes de discipline, de retard ou d'absentéisme.

Dans les recherches recensées, le fonctionnement cognitif des enfants concerne plus spécifiquement leurs comportements intellectuels à l'école. Il s'agit d'examiner la performance et la réussite académiques ainsi que certaines aptitudes, notamment les habiletés spatiales, quantitatives, verbales, de lecture, de calcul, etc. Dans certains cas, on mesure la capacité de mener une activité d'analyse, de formuler une pensée indépendante, créatrice et flexible. Les résultats académiques sont un indicateur parmi d'autres du fonctionnement cognitif mais ils ne sont pas toujours entièrement fiables. On peut enfin évaluer, dès l'adolescence, la persévérance scolaire des jeunes.

Ces différents aspects du bien-être des enfants, qu'ils soient mesurés par des tests, des observations, des échelles d'attitude ou des questionnaires, sont étroitement corrélés entre eux. On sait qu'un stress familial peut occasionner, en classe, un comportement et des attitudes données (par exemple, baisse de l'attention, anxiété, agressivité ou retrait), qui risquent d'avoir un impact sur le rendement scolaire. En ce sens, tous les praticiens de l'éducation savent qu'un apprentissage réussi, qui

est l'objectif central de l'école, ne peut être atteint qui si le comportement affectif et social de l'enfant, largement lié à son histoire familiale, le permet de façon adéquate. C'est là que famille et école se rencontrent. C'est pourquoi tous ceux qui s'intéressent à l'éducation scolaire ne peuvent méconnaître les changements familiaux d'aujourd'hui et leurs répercussions possibles sur les enfants.

La rédaction de la présente revue de littérature a pris une ampleur qui n'était pas prévue au départ. En cours d'élaboration, il est apparu que la manière la plus utile de sensibiliser le personnel scolaire à l'impact des changements familiaux était de diffuser les connaissances actuelles concernant l'impact des réorganisations familiales sur les enfants. Or nous pouvions déjà amorcer cette sensibilisation avec la description de la littérature que nous avions réunie. D'où notre choix d'une recension assez détaillée qui, dans un premier chapitre présente les recherches empiriques et, dans un second chapitre, expose des applications pratiques en milieu scolaire. Le lecteur pressé trouvera, en conclusion, un résumé de cette revue de littérature, accompagné des principales questions que suscite l'examen des résultats de recherche et des recommandations.

2. LES RECHERCHES EMPIRIQUES

À propos des répercussions des changements familiaux en milieu scolaire primaire, les études empiriques que nous avons dépistées et qui sont publiées depuis 1975 se chiffrent à environ une cinquantaine.

La plupart de ces recherches examinent, en fonction de leur situation familiale, l'une ou l'autre facette du rendement et du comportement des enfants à l'école. Elles étudient en outre des dimensions connexes liées à la perception qu'ont les parents ou les enseignants de la situation familiale ou scolaire des enfants.

Différentes stratégies et procédures méthodologiques sont utilisées pour recueillir l'information concernant le rendement et le comportement scolaires des enfants. Nous en présentons ci-dessous un aperçu.

Sources et instruments de la cueillette d'information

- Auprès des enfants
  - tests (Q.I., d'aptitudes, quantitatif, verbal, maths, lecture, etc.)
  - observations en classe
  - questionnaires d'attitudes
  - entrevues
  - observations hors classe:
    - des enfants au jeu
    - des parents et enfants en interaction
- À propos des enfants ou de l'école auprès de:
  - professeurs:
    - dossiers scolaires: notes-commentaires sur comportement
    - entrevues

- échelles d'attitudes ou d'évaluation du comportement
- questionnaires

- direction:
  - dossiers scolaires
  - questionnaires

- parents: (ou mère)
  - entrevues
  - questionnaires
  - échelles d'attitudes ou d'évaluation du comportement

- autres personnes:
  - professionnels, personnel médical de l'école, fratrie, etc.

Les pages qui suivent reprennent les deux principaux changements familiaux identifiés en introduction: la mobilité conjugale des parents (séparation, divorce et recomposition familiale); le travail à l'extérieur du foyer du ou des parent(s) (selon qu'il s'agit d'une famille mono ou biparentale).

2.1 La mobilité conjugale des parents: séparation, divorce et recomposition familiale

Parmi les recherches recensées, nous avons d'abord examiné celles qui abordaient l'impact de la mobilité conjugale des parents sur le comportement et le rendement des enfants à l'école.

La très vaste majorité de ces études sont comparatives. La comparaison s'articule autour de la composition de la famille, ou statut familial, dans une vingtaine de recherches qui observent

des enfants privés d'un parent, le plus souvent du père (famille monoparentale), par rapport à ceux qui vivent en famille biparentale. Une quinzaine de recherches font des comparaisons à la fois plus larges et plus fines: entre les enfants de familles qui ont connu le divorce (monoparentalité après désunion conjugale) et les enfants de famille biparentales, qui peuvent être considérées comme «intactes» (deux parents) ou «reconstituées» (un parent et un beau-parent). Les recherches qui ne sont pas comparatives sont moins nombreuses et examinent, de façon souvent plus qualitative et/ou longitudinale, l'impact du divorce ou de l'absence d'un parent sur le comportement scolaire des enfants.

Les études recensées sous le vocable «mobilité conjugale des parents» seront exposées selon l'ordre suivant: 1) celles qui considèrent globalement les effets de l'absence d'un parent, généralement le père; 2) celles qui examinent l'impact du divorce seulement et 3) celles qui s'intéressent aux répercussions de la recomposition familiale: remariage ou cohabitation du parent gardien avec un autre conjoint.

2.1.1 L'absence d'un parent - du père en général

Une première série d'études s'intéresse aux enfants qui sont privés d'un parent, ce parent étant presque toujours le père. En

général, ces recherches n'établissent aucune distinction entre les événements qui précèdent la monoparentalité. En réalité, la mort d'un parent ou une naissance hors union supposent l'absence complète d'un père (ou d'une mère). Par contre, le divorce et la séparation impliquent que le parent non gardien quitte la résidence familiale mais continue, dans bien des cas, de voir l'enfant, plus ou moins fréquemment. Dans ces trois cas, pourtant différents (veuvage, maternité célibataire ou désunion conjugale), l'absence du père est plus ou moins considérée par cette littérature comme équivalente. De plus, cet ensemble de recherches ne fait généralement pas de distinction entre familles biparentales dites «intactes» (deux parents) et reconstituées (un parent et un beau-parent).

En somme, il s'agit d'une approche qui ne prend pas en considération l'histoire familiale des enfants et des parents mais examine les familles dans un temps instantané, selon qu'elles ont un ou deux parents à leur tête.

Variables et méthodologie

Ce qui caractérise cet ensemble de recherches, c'est donc que le statut familial est postulé au départ comme étant déterminant, selon les catégories globales de monoparental/biparental ou selon

absence/présence d'un père. Ce statut familial joue le rôle de variable indépendante alors que les résultats scolaires et le comportement des élèves (au plan psychologique et social) sont les variables dépendantes. La plupart de ces études infirment cependant l'hypothèse d'une association significative entre ces variables et font intervenir d'autres variables médiatrices (ou de contrôle) pour expliquer les phénomènes observés: le sexe et l'âge des enfants mais, surtout, le statut socio-économique (S.S.E.) de leur famille. Plus rarement, on considère certains facteurs d'environnement familial. En termes méthodologiques, la plupart de ces recherches mènent des analyses transversales et seulement trois d'entre elles (MILNE et al., 1986; GAUTHIER et al., 1982 et FERRI, 1976) font intervenir la considération de la dynamique familiale et du comportement de l'enfant et impliquent une cueillette de données qui tient compte du temps écoulé depuis la perte d'un parent.

Les instruments de mesure utilisés sont cohérents avec ce type d'approche: on se sert beaucoup de tests pour apprécier la performance scolaire alors que le comportement des enfants est estimé à partir des dossiers scolaires ainsi que des échelles d'évaluation et d'attitudes remplies par les professeurs. Une seule recherche a réalisé des observations en classe et trois autres, des entrevues avec les parents (mais davantage sur les perceptions des professeurs que sur l'évaluation de leurs propres

enfants). Les approches méthodologiques sont donc assez limitées et, à l'exception de trois recherches, toutes les études présentées dans la présente section offrent une comparaison entre enfants qui vivent en famille monoparentale matricentrique et biparentale (ou entre ceux qui connaissent ou pas l'absence du père à la maison).

Résultats

Dans la recherche américaine concernant l'impact des changements familiaux sur le comportement des enfants à l'école, le début des années '80 est marqué par la diffusion très large, dans les milieux scolaires et dans le grand public, d'une enquête examinant les dossiers scolaires de 18 244 jeunes en fonction de leur statut familial (mono ou biparental). C'est l'enquête de la **NAESP/IDEA (1980)**. À cause de la façon dont elle a été réalisée et analysée, cette étude est un cas exemplaire d'une enquête qui, malgré les très bonnes intentions des milieux scolaires qui l'ont commanditée, entretient des stéréotypes et des faussetés quant à l'influence du milieu familial sur le comportement scolaire de l'enfant. Nous présentons de façon relativement élaborée les informations sur cette enquête ainsi que les principales critiques qu'elle a suscitées, tant des milieux académiques que des représentants des parents de familles monoparentales.

ENQUÊTE DU NAESP/IDEA 1980 et ses suites

- Vaste enquête américaine sur les performances et les comportements scolaires des enfants de familles monoparentales comparés à ceux des autres enfants.

- Enquête réalisée dans 26 écoles réparties dans 14 États américains.

- Au total, des données concernant 18 244 élèves ont été recueillies, tant au niveau élémentaire que secondaire.

- Base de données: Dossiers scolaires (school files) i.e. données déjà disponibles sur l'étudiant via le dossier académique (notes et comportements).

- Période de l'enquête: Année scolaire 1979-1980. Deux mesures dans le temps: premier et deuxième trimestres.

- Responsables de l'étude: NAESP: National Association of Elementary School Principals.
  IDEA: Kattering Foundations's Institute for the Development of Educational Activities.

- Origine de l'enquête: En 1979, le NAESP, IDEA et Britain's Ditchley Foundation ont organisé l'«Anglo-American Conference on One-Parent families». À cette occasion, les chercheur-es auraient conclu que les enfants de familles monoparentales vivaient des problèmes spécifiques à l'école (à ce sujet voir «Then the family comes apart: What schools need to know», The National Elementary Principal, Oct. 79, n^{O} spécial). Or suite à ces conclusions, le NAESP/IDEA a décidé d'entreprendre cette étude.

- Principales publications des résultats (voir bibliographie)
  NAESP/IDEA Report (1980), EVANS et NEEL (1980), OURTH (1980), BROWN (1980) et BARTON (1981a).

- Principaux résultats:
  - les enfants de famille monoparentale auraient de plus faibles performances scolaires que les enfants de familles dites «intactes».
  - les enfants de famille monoparentale auraient plus de problèmes de comportements i.e. des problèmes de santé de discipline, d'absence et de retard scolaires.

- Les analyses supplémentaires: après la publication des premiers résultats en 80, qui ont été largement diffusés et repris par la presse orale et écrite, le Consortium responsable de l'étude a demandé à un chercheur extérieur de réaliser des analyses statistiques supplémentaires et l'analyse d'une enquête qualitative auprès des parents (mono et mariés) sur leurs perceptions des performances scolaires de leurs enfants et leurs perceptions des effets des changements familiaux sur leurs enfants. Ce chercheur est Wayne A. BARTON de la Division of Education Policy Studies, Pennsylvania State University. La recherche qualitative a été réalisée dans la deuxième année de l'enquête soit en 1980-1981 (voir supra, BARTON, 1981a).

- Principales critiques de la recherche: (Voir CLAY 1981, NUTA 1981, LEVINE 1982 et HETHERINGTON et al. 1983.) Cette étude semble avoir eu une large audience aux États-Unis, soulevant aussi une grande controverse. Beaucoup de recherches empiriques, revues de littérature publiées par la suite, de spécialistes du monde de l'éducation et des sciences sociales, ont critiqué la recherche du NAESP/IDEA. On lui a surtout reproché le lien de cause à effet entre famille monoparentale et problèmes scolaires sans en établir une preuve solide, i.e. sans tenir compte d'autres facteurs que celui de la structure familiale pour étudier les performances et comportements scolaires. À cet égard, on reproche aux auteurs leur biais théorique qui, de façon implicite, postule dès le départ ce lien de causalité.

  Selon les critiques, leurs échantillons ne seraient pas représentatifs: on compare de très grands ensembles (mêlant ainsi tous les milieux) et le nombre d'enfants appartenant à une famille monoparentale serait trop faible comparativement au nombre de ceux appartenant aux familles où les deux parents sont présents.

  Au niveau de leur source de données i.e. les dossiers scolaires, les critiques la jugent peu fiable quant à la justesse des informations sur la structure familiale de l'étudiant et quant à la part de subjectivité qui peut se glisser dans l'évaluation des élèves par les professeurs.

  D'autres critiques s'attaquent à l'absence de variables contrôle (ou médiatrices), ce qui aurait permis de mieux évaluer le lien de causa-

lité établi dans cette étude. En ce qui concerne la variable «revenu», on reproche aux auteurs de ne pas l'avoir contrôlée adéquatement, alors qu'il est connu qu'elle représente un des facteurs les plus déterminants des performances scolaires d'une population. Au même titre, on leur reproche de ne pas avoir contrôlé la scolarité des parents, variable aussi déterminante sur les performances scolaires. Le niveau de stress dans la famille n'a pas non plus été vérifié comme autre facteur déterminant les performances scolaires des étudiants. Enfin d'autres caractéristiques de la population étudiante n'ont pas été contrôlées: la race, l'ethnie, la raison qui explique la situation monoparentale et le temps écoulé depuis la dissociation familiale.

- Une autre recherche inadéquate: **SCHREEVE, W., GOETTER W.J., BUNN, A. 1986***. Enquête sur la réussite scolaire des enfants de famille monoparentale. Les résultats vont dans le même sens que ceux de la recherche du NAESP/IDEA, que ces auteurs citent pour appuyer leurs propres résultats, à savoir que le fait de vivre dans une famille monoparentale a des conséquences «négatives» sur la réussite scolaire des enfants. On pourrait appliquer à cette recherche les mêmes critiques que pour celle de la NAESP/IDEA de 1980.

* À noter que les résultats de cette recherche sont publiés dans USA Today, revue à large tirage.

- D'autres recherches empiriques des années 1975 à 1988 démontrent qu'il y a des différences entre les performances scolaires des enfants de familles monoparentales et de familles «intactes». Elles comparent, non pas les dossiers scolaires, mais les scores obtenus aux tests d'habileté «verbale» et «quantitative» (en anglais, «verbal» et «quantitative»: voir notamment HETHERINGTON et al., 1983). Alors que **SOLARI (1976)** rapporte des performances moins bonnes des enfants de familles monoparentales en aptitudes verbales et quantitatives, et **CAMARA (1979)**, en verbal seulement; la majorité des chercheurs

observent chez les enfants de ces familles des scores plus élevés en «verbal», surtout chez les filles (**FOWLER et RICHARDS, 1978**) ou moins élevés en «quantitatif», de façon significative uniquement chez les filles (**BERNSTEIN, 1976**). Or on sait qu'en général, les femmes affichent une meilleure performance en verbal, les hommes, en quantitatif. On a donc émis l'hypothèse que ces différences de style cognitif étaient liées à une «identification sexuelle» au parent gardien, généralement la mère. Nous y reviendrons. Soulignons par ailleurs que ces études n'ont pas tenu compte du statut socio-économique comme variable contrôle.

- D'autres recherches établissent que <u>les différences s'atténuent</u> considérablement <u>ou s'annulent quand le statut socio-économique</u> (SSE) est <u>controlé</u>. **LAMBERT et HART (1976)** ainsi que **FERRI (1976)** constatent une performance plus faible des enfants de familles monoparentales aux tests d'habileté quantitative et verbale, différence qui s'atténue à un niveau non significatif quand le SSE est considéré. Il en est de même pour **CANTEY (1973)** en ce qui touche les habiletés créatrices. **SCIARA (1975)** en arrive à des résultats semblables pour ce qui est de l'habileté verbale et soulève clairement l'hypothèse que la variable déterminante n'est pas l'absence du père mais le SSE. **BARTON (1981b)**, qui avait participé aux suites de l'enquête du NAESP/IIDEA, fait le même constat à propos des liens entre

revenu et rendement scolaire (achievement). Une étude américaine avec échantillon national de **SVANUM et al. (1982)**, portant sur différentes dimensions du fonctionnement cognitif (tests de Q.I., de mathématiques et de lecture), apporte une confirmation claire: le SSE, comme variable contrôle ou médiatrice, annule les différences observées entre les enfants de familles mono et biparentales. La recherche de **BIANCHI (1984)**, basée sur la probabilité des enfants de «doubler», va dans le même sens: le doublage serait lié de façon primordiale non au statut familial mais au SSE, sauf pour les enfants de famille monoparentale d'origine sud-américaine. Les mêmes résultats sont notés dans la recherche de **MILNE et al. (1986)** pour ce qui est des résultats aux tests de mathématiques et de lecture.

- Des études constatent <u>des différences</u> chez les enfants de familles monoparentales, tout en établissant qu'elles ne sont <u>pas associées à l'absence du père mais à d'autres facteurs</u> liés à des caractéristiques des enfants ou à l'environnement familial. Selon **ELLISON (1979)**, quand ils sont évalués par leur professeur, les enfants de familles monoparentales présentent une adaptation psychosociale moins bonne que celle des enfants de famille intacte. Mais l'observation par les chercheurs eux-mêmes montre que les différences sont moins attribuables au statut familial qu'au sexe et à l'âge des élèves. En comparant les performances aux tests de lecture et de maths, **FOY (1985)**

rapporte que la réussite est moins liée à la présence du père qu'au comportement de la mère, notamment au fait qu'elle soit scolarisée, et au SSE de la famille. Enfin **MASSEY (1987)** rapporte des différences dans les notes et les habiletés de lecture et de calcul qui ne sont pas liées au statut familial mais à la dimension de la famille ainsi qu'à la qualité de l'interaction parent(s)/enfant.

- Une recherche québécoise dirigée par Pierre Gauthier et conduite en 1977 dans la région montréalaise auprès de 95 familles biparentales (264 enfants) et 67 familles monoparentales (184 enfants), ne constate aucune différence dans le rendement scolaire des enfants en fonction de leur statut familial. Selon **GAUTHIER et al. (1982)** et **BOYER-CAOUETTE (1979)**, pour les enfants de familles monoparentales et de familles biparentales, les performances «bonnes ou excellentes» rallient respectivement 65% et 58% des enfants, les performances «moyennes», 28% et 34% et «faibles», 8% dans les deux cas (GAUTHIER et al., 1982: 179). C'est donc très comparable. Au niveau plus général du comportement, on constate, chez ceux qui viennent de connaître une dissociation familiale, des «difficultés d'ordre réactionnel» plus que «des indices de perturbations plus profondes au niveau de la personnalité» (GAUTHIER et al., 1982: 208 et GAUTHIER, 1986: 41). On ajoute que les garçons ne paraissent pas plus affectés que les filles

par ces événements. Cependant, la persévérance scolaire des enfants est moins élevée quand ils sont issus d'une famille monoparentale. Après avoir constaté une «absence des pères» du foyer familial, aussi bien dans les familles biparentales que monoparentales, GAUTHIER et al. (1982: 210) concluent leurs considérations sur les enfants de la façon suivante: «ce qui ressort de l'ensemble de la recherche, c'est la grande similitude des caractéristiques des enfants, quelle que soit la structure de leur famille».

- Jusqu'ici, nous avons recensé les études qui cherchaient à cerner le comportement et le rendement scolaires des enfants de façon directe, principalement à travers des tests, des questionnaires et parfois des observations. D'autres recherches ont cherché à examiner la question <u>à travers la perception des parents et des professeurs</u>.

Comparant la perception des <u>parents</u> et les résultats scolaires de leurs enfants, **BARTON (1981a)** a montré que les parents avaient en général une bonne perception de la réussite scolaire de leurs enfants. Par ailleurs, d'après les parents, les enfants de familles biparentales aimeraient davantage l'école, auraient une meilleure relation avec le professeur ainsi qu'une attitude plus positive à l'égard d'eux-mêmes et de leurs pairs.

D'autres recherches tentent de comparer les perceptions des professeurs et des parents. **LEVINE (1982)** cherche à mesurer les attentes des professeurs quant au comportement académique et psychosocial des enfants de familles mono et biparentales et à les comparer aux perceptions que leurs parents ont de ces attentes. Évaluée à l'aide d'échelles d'attitudes, la perception des enfants de familles monoparentales par les professeurs est plus négative à plusieurs égards pour ce qui est des attitudes et comportements en classe: besoin d'attention, insécurité, indiscipline, expression fréquente de crainte ou de colère, attitude d'enfants malheureux, identité sexuelle confuse. Interrogés, les parents de ces mêmes enfants évaluaient la perception des professeurs comme étant plus négative encore. À propos du rendement académique, les professeurs ont aussi des attentes moins élevées envers les enfants de familles monoparentales (que biparentales) mais les disparités sont moins marquées que pour le comportement en classe. Encore une fois, les parents évaluaient comme négative la perception des professeurs sur le rendement académique mais dans une moindre mesure que pour le comportement en classe. Notons que l'étude a été menée dans une petite ville de classe moyenne d'une circonscription rurale du nord-est des États-Unis et qu'il importe de ne pas en généraliser les résultats.

L'étude de **EPSTEIN (1984)**, aussi américaine (Maryland), complète de façon intéressante l'analyse de LEVINE. Est établie, ici encore, une évidence quant à l'importance du statut familial des enfants dans l'évaluation que fait le professeur de leur travail scolaire, surtout celui fait à la maison. Mais les professeurs ayant une philosophie des relations famille/école qui les incite à «s'impliquer» auprès des familles, ont une perception des enfants qui comporte moins de «biais» à l'endroit des familles monoparentales et, d'autre part, les parents de ces familles jugent plus favorablement ces professeurs. EPSTEIN termine son analyse en notant que les «parents uniques» sentent beaucoup de pression de la part de l'école pour qu'ils assistent davantage les enfants dans leurs travaux scolaires et ils estiment ne pas avoir assez de temps et d'énergie pour répondre entièrement aux attentes de l'école à cet égard.

Il n'est pas facile de trancher en ce qui concerne les <u>stéréotypes</u> qu'entretiennent les <u>milieux scolaires</u> à l'endroit des familles privées d'un parent. Si certaines études en révèlent la trace, comme nous venons de le voir, il en est autrement pour d'autres. Ainsi une étude française **(BURGUIÈRE, 1978)** montre des enseignants qui ne paraissent pas entretenir d'idées préconçues quant à l'impact de la dissociation familiale sur les enfants. Il s'agit d'une analyse secondaire des données

d'une enquête menée dans 15 écoles maternelles de Paris et de sa région. On avait demandé aux «maîtresses» de maternelle de «signaler», en en précisant les motifs, les enfants qui paraissaient présenter des difficultés et ce, en vue de mettre en oeuvre une intervention de prévention de l'insuccès scolaire. Selon l'analyse de BURGUIÈRE (1978: 65 et 52), les motifs de signalement «ne distinguent pas les enfants appartenant à des familles dissociées des autres. En revanche, ils varient avec le milieu social de l'enfant et cela, quel que soit le type de famille. Les enfants d'ouvriers risquent deux fois plus (et même plus) d'être signalés que ceux des cadres moyens et supérieurs.» Cette étude confirme à son tour l'importance de l'origine sociale dans la réussite scolaire.

- Les recherches non comparatives qui examinent le comportement scolaire des enfants de familles monoparentales abordent un éventail plus large de facteurs explicatifs des difficultés observées chez les enfants. L'étude française (région de l'Isère) d'**ESTEVE et VERLHAC (1979)** relève que, dans 29 des 94 familles matricentriques interrogées, les mères notent des problèmes scolaires chez leurs enfants après la mort du père ou la rupture parentale. Ces problèmes sont attribués, dans l'ordre, aux facteurs suivants: absence de «l'aide» du père, absence de «l'agressivité» du père, indifférence ou manque d'autorité de la mère, instabilité et difficultés affectives de

l'enfant. Dans deux familles, l'enfant réussit mieux qu'avant, jouissant d'une meilleure ambiance de travail, selon la mère. L'étude de **LAWTON (1987)** auprès d'enfants américains noirs de milieu défavorisé compare, non pas le statut familial, mais deux groupes d'enfants de familles monoparentales: ceux qui réussissent bien à l'école et ceux qui échouent. Dans ce dernier groupe, les mères mettent davantage l'accent sur la socialisation aux rôles de sexe plutôt qu'à celle de la réussite scolaire. Et ces mères ont tendance à laisser beaucoup de latitude à l'école dans l'éducation de leurs enfants. Rapportons enfin une dernière analyse, celle d'**ADAMS et HOROVITZ (1980)**, qui confirme les observations de plusieurs études sur l'agressivité prolongée des garçons de familles monoparentales; ce comportement serait davantage accusé chez les cadets que chez les aînés.

Si les études présentées dans la présente section démentent l'association directe et simpliste entre famille monoparentale (ou absence d'un père) et rendement ou comportement scolaire plus problématiques des enfants, elles soulignent par contre l'importance de l'origine sociale dans la réussite scolaire. Elles ouvrent la voie à l'exploration d'autres facteurs relevant des caractéristiques de l'enfant et de l'environnement familial, facteurs que les études présentées à la section suivante privilégient encore davantage.

Auparavant, nous résumons une autre étude, que nous considérons exemplaire par la finesse de ses catégories d'analyse et la solidité de son approche méthodologique. C'est la recherche d'Elsa FERRI, une sociologue britannique qui a élaboré ses travaux dans le cadre de la Commission royale d'enquête sur la famille monoparentale (voir rapport FINER, paru en 1974 en Grande-Bretagne). Par son approche à la fois longitudinale et transversale ainsi que par la comparaison entre enfants de familles monoparentales et biparentales, mais aussi entre enfants de parents décédés, séparés ou célibataires avec père ou mère comme parent gardien, cette étude se place à la jonction de la présente section et de la suivante.

RECHERCHE DE FERRI, 1976

- Étude britannique, transversale et longitudinale, réalisée pour la Commission royale d'enquête sur la famille monoparentale (Finer Report, 1974).

- Titre de la publication: Growing up in one-parent family: A long-term study of child development, Windsor, NFER Publishing Co. Ltd., 1976 (chapitres 11, 12, 13).

- Échantillon national (Angleterre, Écosse, Pays de Galles) représentatif de différents types de familles, constitué à partir de The National Child Development Study, qui réunit une cohorte d'environ 17 000 enfants nés pendant la même semaine de 1958: les données ont été recueillies en 1964 et 1969, donc alors que les enfants avaient 7 et 11 ans. Pour les données recueillies en 1974, voir FERRI, 1984).

- VARIABLES:

indépendante: statut familial (à six niveaux)
- familles biparentales
- familles monoparentales avec mère divorcée/séparée
- familles monoparentales avec père divorcé/séparé
- familles monoparentales avec mère veuve
- familles monoparentales avec père veuf
- familles monoparentales avec mère et enfants «illégitimes»

dépendantes:
- performance académique (academic performance)
- progrès scolaire (educational progress)
- comportement et adaptation des enfants en classe (children's behavior and adjustment)
- intérêt et implication des parents (parental interest and involvement)

médiatrices:
sexe et origine sociale de l'enfant, taille de la famille, revenu, conditions de logement, scolarité et situation d'emploi de la mère, nombre d'écoles fréquentées par l'enfant et nombre de références pour soins (médicaux, psychologiques), aspirations des parents vs scolarité de l'enfant

- SOURCES DE DONNÉES ET INSTRUMENTS DE CUEILLETTE:
- pour la performance académique: tests de lecture et mathématiques
- pour comportement et ajustement: Bristol Social Adjustment Guide (complété par les professeurs et le personnel médical des écoles)
- pour comportement à la maison: entrevues avec parents

- RÉSULTATS:

I. Sur la performance académique

- tests de lecture: les résultats bruts donnent les scores les plus bas aux enfants de mères séparées mais l'introduction de la variable «revenu» atténue considérablement ce résultat; les enfants de familles sans mère apparaissent alors avoir une performance plus faible (mais c'est un petit nombre).

- tests de mathématiques: les enfants de familles monoparentales (à l'exception des cas où la mère est veuve) obtiennent les scores les plus faibles. Si la variable classe sociale est introduite, les enfants de veuves (col blanc) sont les plus performants (et davantage que ceux de familles biparentales), et ceux de mères séparées (col

bleu) sont les moins performants. Pas de différence entre les enfants, selon le sexe.

- progrès scolaires (entre l'âge de 7 et 11 ans) en lecture et maths:
  - en lecture: les garçons de familles monoparentales font plus de progrès que les filles, de même que les enfants appartenant à une classe sociale plus élevée. Les enfants de familles biparentales et de veuves font plus de progrès que les autres.
  - en maths: pas de différence significative selon le sexe. Sur classe sociale et situation familiale: mêmes résultats qu'en lecture.

Pour conclure: les différences sont légèrement négatives mais petites entre les enfants de familles biparentales et monoparentales de divers types. Elles sont moins importantes pour la situation familiale que pour d'autres facteurs:

«The 'effects' attribuable to the absence of a parent per se were relatively small when compared with those due to other factors included in the analysis, such as social class, family size and parental aspirations» (p. 120).

II. Sur le comportement et l'adaptation des enfants

à l'école:
- les filles sont mieux adaptées que les garçons
- le niveau le plus bas d'adaptation se retrouve chez les enfants de familles matricentriques qui vivent dans une situation économique difficile (financial and material hardship)
- les cas les plus problématiques sont ceux des enfants de mères séparées d'origine sociale «col blanc».

à la maison:
- les différences entre enfants selon les situations familiales sont statistiquement significatives. (À noter que les comportements des enfants sont évalués par les parents.) Les enfants de familles monoparentales (en particulier les filles de mères divorcées) auraient plus de difficultés de comportement que ceux des familles biparentales, à l'exception des enfants de veuves. Les garçons de familles monoparentales matricentriques ont plus tendance à mouiller leur lit (à 7 ans) que les autres.

Pour conclure: «On the whole, any differences in behavior and adjustment between children in one and two-parent families were small in magnitude and our findings have suggested that the absence of a parent had not in itself had the overwhelmingly detrimental effects so often attributed to it» (p. 130).

III. Sur l'intérêt et l'implication des parents

les mères:

- Les veuves et les parents mariés sont ceux qui affichent les aspirations scolaires les plus élevées et qui s'avèrent les plus impliqués face aux progrès scolaires des enfants. Les mères divorcées ont des aspirations un peu moins élevées pour leurs filles.

- Mais il y a peu de différences, selon les situations familiales, pour ce qui est de la participation des parents aux activités de l'école.

- Pourtant les professeurs ont une perception différente de l'intérêt des parents pour le progrès scolaire de leurs enfants: les mères seules, divorcées et célibataires, seraient celles qui afficheraient le moins d'intérêt, selon eux.

les pères:

(il faut être prudent car l'échantillon est petit)

- Les pères seuls, et surtout les veufs, auraient de moins fortes aspirations scolaires pour leurs enfants que les pères mariés. Mais les différences sont petites.

- COMMENTAIRES

En comparant des enfants de familles biparentales et monoparentales selon le sexe du parent et selon l'événement déclencheur de leur situation, deuil, divorce ou naissance illégitime, Elsa FERRI a pu démontrer que ce n'est pas l'absence d'un parent en soi qui affecte négativement le rendement et le comportement scolaires des enfants. Elle montre que les différences sont généralement petites, surtout lorsqu'elles font l'objet de contrôles à l'aide de variables telles le revenu ou la classe d'appartenance. Et enfin que ces dernières variables, notamment, expliquent mieux les différences scolaires entre les enfants que leur situation familiale.

2.1.2 Le divorce ou la séparation des parents

Les recherches qui abordent l'absence d'un parent de façon plus spécifique, soit dans le cadre des ruptures d'union conjugale (qui

sont actuellement le principal élément déclencheur de la monoparentalité dans les sociétés occidentales contemporaines), cernent de plus près leur objet et sont davantage susceptibles d'en présenter une interprétation satisfaisante. Elles sont moins nombreuses mais plus précises et, semble-t-il, plus valables. La plupart des études comparent les enfants de familles divorcées à ceux d'autres familles (intactes, reconstituées ou monoparentales suite au décès d'un parent), alors que les autres, plus compréhensives, n'abordent que l'analyse des enfants de familles divorcées.

Variables et méthodologie

Le fait d'avoir vécu un divorce ou une séparation est donc la principale variable indépendante explorée. Du côté des variables dépendantes, divers aspects du rendement et comportement scolaires sont examinés. Si les études déjà présentées mettaient davantage l'accent sur les résultats scolaires (notes) ainsi que sur certains tests (habileté verbale et quantitative), celles de la présente section s'intéressent de façon plus large aux aptitudes et au rendement académiques sous le vocable de fonctionnement cognitif. Mais le comportement personnel et social des enfants à l'école est aussi largement exploré. À un moindre degré, on aborde le concept de soi et la santé des enfants. Outre ces variables

dépendantes, on étudie de nombreuses variables contrôle ou médiatrices entre divorce et comportement des enfants à l'école: âge, sexe, personnalité des enfants et multiples variables liées au milieu familial ainsi qu'au milieu ambiant.

Les modalités de cueillette de données sont beaucoup plus variées que les études de la section précédente. Si quelques recherches ne recueillent encore leurs données que chez les professeurs, la plupart cherchent à multiplier les sources: enfants, parents, pairs et professeurs sont observés et/ou interrogés. On recourt aux tests standardisés mais aussi aux questionnaires, observations, entrevues, échelles d'attitudes ou d'évaluation.

Plusieurs aspects sont donc cernés, en recourant à des sources multiples et selon des moyens plus variés. Les études sont, en corollaire, souvent plus qualitatives et portent sur des plus petits nombres de sujets mais qui sont scrutés davantage en profondeur. Et comme elles décrivent et analysent des processus, elles sont plus fréquemment longitudinales. Par ailleurs, plusieurs recherches américaines ont choisi leurs sujets dans la classe moyenne blanche. Leurs échantillons n'étant pas représentatifs de la population américaine dans son ensemble, leurs résultats ne peuvent être généralisés.

Résultats

- Certaines études comparatives [entre les enfants appartenant à des familles divorcées et ceux appartenant à d'autres types de familles] font état de différences assez marquées, qui sont imputées au statut familial.

  C'est le cas de l'étude de **FELNER et al. (1981)**, basée uniquement sur l'évaluation des professeurs et portant sur l'adaptation des enfants de familles monoparentales suite au divorce et suite au décès d'un parent, comparés aux enfants de famille intacte. Les enfants de famille monoparentale auraient tous des problèmes de comportement: anxiété, timidité ainsi que passage à l'acte (acting out). Ces problèmes seraient plus accentués chez ceux qui ont connu le divorce.

  C'est à l'aide d'instruments de mesure insuffisamment décrits (il ne s'agit pas, semble-t-il, de tests standardisés) que **TOULIATOS et LINDHOLM (1980)** analysent cinq dimensions du comportement d'enfants, de la maternelle à la 7^{e} année: les enfants de famille monoparentale matricentrique auraient des «problèmes» à tous les niveaux évalués du comportement personnel et social alors que, chez ceux qui vivent avec un père seul, ne sont relevés que des problèmes liés à la délinquance. Il y a lieu de s'interroger sur la validité de cette recherche,

souvent citée mais dont les résultats s'écartent de ceux des autres recherches et qui, comme la précédente, est basée uniquement sur l'évaluation fournie par les professeurs.

D'autres recherches observent des différences assez importantes mais qui sont attribuées non pas au divorce en soi mais à d'autres facteurs: c'est ce que nous avons appelé précédemment des variables médiatrices.

L'une des études pionnières à cet égard est sans doute celle de **HESS et CAMARA (1979)**. Elle constate que les enfants de famille divorcée connaissent un stress plus élevé, des difficiltés plus marquées d'adaptation et présentent un rendement académique plus faible. Cependant, les enfants de famille «intacte» qui ont une relation très médiocre avec leurs parents connaissent des difficultés assez analogues. Les auteurs en concluent que certaines variables de processus familial (qualité des relations parent-enfants, entente des parents ou leur réaction positive au divorce) sont des variables plus importantes, en termes d'explication, que le type de famille auquel les enfants appartiennent.

D'autres auteurs ont aussi mis l'accent sur ce «processus familial». En observant que les enfants de parents divorcés avaient plus de problèmes de sociabilité à l'école que les

enfants de famille intacte, **STOLBERG et al. (1983)** signalent que ceux qui, suite au divorce, sont soumis à des changements (géographiques, économiques, etc.) importants ont tendance à avoir un comportement plus pathologique, avec notamment des manifestations plus marquées de dépression, de retrait, d'agressivité ou de délinquance.

KALTER et al. (1985), pour leur part, attirent l'attention sur l'âge au divorce. Ils comparent des filles de familles divorcées et de familles intactes de 3e et de 6e années. Les filles de parents divorcés de 3e année révèlent une perception de leur propre compétence (perceived competence) significativement plus basse que celle des autres et, notamment, que les filles de familles divorcées de 6e année. Aucune différence significative de fonctionnement cognitif n'a cependant été notée entre ces groupes. Ces résultats confirment les observations de l'équipe de WALLERSTEIN: ce serait à 7-8 ans que les enfants connaîtraient les difficultés d'adaptation les plus marquées au divorce des parents (voir supra).

Une dernière étude se rattache à ces recherches mettant l'accent sur le processus familial, en particulier sur le temps écoulé depuis le divorce. Il s'agit de celle de **KINARD et REINHERZ (1984 et 1986)** qui porte sur les aptitudes et la réussite scolaire de trois groupes d'enfants de milieu ouvrier:

deux groupes qui ont connu le divorce de leurs parents - l'un récemment (DR), l'autre antérieurement (DA) - et un troisième groupe dont les parents n'ont jamais divorcé (JD). Il s'agit d'une recherche longitudinale comportant des mesures standardisées dans l'approche auprès des enfants ainsi que des questionnaires aux parents et aux profs. Trois moments du cursus scolaire de l'enfant sont considérés (maternelle, 3e et 4e années). Dans certains domaines (réussite globale, réussite au niveau du langage et «productivité»), les enfants de DR (avec parents à divorce récent) sont ceux qui ont le plus de difficultés alors que ceux des JD (avec parents jamais divorcés) ont les scores les plus élevés et sont perçus comme les plus productifs; les enfants de DA (divorce antérieur) se situent entre les deux. Les professeurs perçoivent que les enfants de DR présentent plus de difficultés au niveau du comportement antisocial (plus forte hostilité) et de l'adaptation personnelle (attention moins soutenue, retrait, dépendance) mais, au niveau de l'anxiété, il n'y a pas de différence. Au plan des relations interpersonnelles, pas de différence significative entre les trois groupes, ni en ce qui concerne le fonctionnement cognitif[1] la réussite en lecture et en mathématiques. Selon ces chercheurs, l'impact négatif du divorce sur le comportement cognitif se fait davantage sentir

---

[1] Et ce, après avoir contrôlé la scolarité de la mère. À noter que dans cette étude, la scolarité de la mère est utilisée comme indicateur du statut socio-économique.

chez les aînés de familles ainsi que chez ceux dont la mère est moins scolarisée.

- Ces résultats nous introduisent aux recherches qui n'ont observé que de très légères différences dans la comparaison entre le comportement scolaire des enfants provenant de familles divorcées ou pas. Une étude de HAMMOND (1979), comparant des enfants de familles «intactes» et des enfants dont les parents avaient divorcé depuis cinq ans et demi en moyenne, ne décèle aucune différence significative entre ces deux groupes d'enfants pour ce qui est des aspects suivants: concept de soi, réussite en lecture et en maths. Cependant les garçons de familles divorcées présenteraient davantage de problèmes de comportement, selon leurs professeurs. En ce qui concerne les attitudes des enfants à l'endroit de leur propre famille, les garcons de parents divorcés seraient moins heureux et moins satisfaits de l'attention reçue de leurs mères alors que filles et garcons de parents divorcés seraient insatisfaits des relations avec leurs pères (et cette insatisfaction apparaît en corrélation avec certaines difficultés de comportement observées chez ces mêmes enfants). Enfin cette étude rapporte le point de vue des enfants sur le divorce: ses aspects positifs sont: la fin des disputes parentales et... les cadeaux du père. Quant aux aspects négatifs, ils concernent les privations

économiques et l'impossibilité de voir le parent non gardien autant que souhaité.

Il n'y aurait pas de différence significative dans l'adaptation scolaire des enfants, selon leur statut familial, d'après la thèse de Ph.D. de Theresa **KLASS (1984)**. Cette adaptation varierait plutôt en lien avec la perception, plus ou moins négative, qu'ont les enfants de leur environnement familial.

Enfin, dernière étude comparative sur le comportement et l'adaptation scolaire des enfants du divorce, celle de **WARREN et al. (1986)**, dont la plupart des chercheurs sont rattachés à un département de psychiatrie d'une université de Caroline du Nord (USA). On y pose très clairement la question du «problème cliniquement significatif», en d'autres termes la question de savoir quand un problème est du ressort de l'intervention clinique. Dans une enquête menée auprès d'enfants de 7-9 ans et de 10-12 ans, garçons et filles de familles divorcées et «intactes», les chercheurs ne décèlent entre les deux groupes d'enfants aucune différence qui soit liée au type de famille et qui soit «cliniquement significative». Ils constatent cependant qu'il y a des «enfants à risque», principalement ceux dont les parents, divorcés, sont en conflit à propos de l'éducation et de la garde des enfants ainsi qu'en ce qui regarde l'implication et les visites du parent non gardien. Comme HETHERINGTON

(1979) et HESS et CAMARA (1979), WARREN et al. (1986: 102) suggèrent que:

> «children's increased distress may result not from divorce per se, but from insatisfactory post-divorce arrangements».

Ils concluent que si les enfants du divorce sont dans certains cas une population à risque, tous n'ont pas besoin d'une intervention clinique.

- Jusqu'à quel point les difficultés que vivent les enfants du divorce à l'école sont-elles amplifiées par les stéréotypes que nourrissent certains professeurs et autres intervenants scolaires à l'endroit de cette catégorie d'enfants? C'est une question qui avait été posée dans certaines recherches de la section précédente (à propos des enfants privés d'un père) et qui est à nouveau posée par certains chercheurs dans l'observation des enfants du divorce.

Une étude de **SANTROCK (1975)** sur des garçons de familles «intactes» et de familles divorcées met en parallèle, d'une part, certaines évaluations des professeurs à propos des enfants et, d'autre part, des observations du chercheur faites auprès des mêmes enfants. Quant au jugement moral et au comportement antisocial, les professeurs voient plus de différences entre les enfants, selon le type de famille, que n'en voient les chercheurs. Ainsi les professeurs perçoivent que les enfants de divorcés ont un niveau de développement de la conscience infé-

rieur à celui des enfants de familles intactes, qu'ils sont moins sociables et plus déviants que ces derniers. On se rappellera que la même divergence entre la perception des professeurs et des parents avait été notée dans l'étude britannique de FERRI (1976).

Est-ce le résultat de cette recherche qui a incité **SANTROCK** à mener, avec **TRACY**, une expérience relatée dans le Journal of Educational Psychology (**1978**)? Le déroulement et les résultats de cette expérience sont ainsi décrits: on projette à deux groupes d'étudiants en éducation un même vidéo mettant en scène un garçon de 8 ans s'adonnant à différentes activités scolaires, notamment à des interactions avec ses pairs. Au premier groupe, le garçon a été présenté comme venant d'une famille intacte et, à l'autre groupe, d'une famille divorcée. On a ensuite demandé à chacun d'évaluer individuellement le comportement de l'enfant à propos de onze traits de personnalité. Chez ceux qui considéraient l'enfant comme un fils de divorcés, l'évaluation s'est avérée plus négative et la différence est significative sous trois aspects: le fait d'être heureux, «ajusté» émotionnellement et de savoir composer avec le stress.

L'expérience de **PARISH et PHILIP (1982)** porte sur les perceptions de l'enfant par l'enseignant et a une certaine parenté

avec celle de ROSENTHAL et JOCOBSEN, relatée dans Pygmalion in the classroom (1968), ouvrage publié à la fin des années 60[1]. L'expérience de PARISH et PHILIP porte sur le concept de soi de 376 garçons et filles de familles divorcées, intactes et reconstituées. La mesure de concept de soi est appliquée en deux temps et vise à estimer l'effet de l'intervention du professeur. Les résultats rapportent que les enfants de famille intacte améliorent leur «concept de soi» entre les deux mesures alors que ceux de familles divorcées et reconstituées demeurent dans une position stationnaire à cet égard.

On peut rattacher à cet ensemble de recherches sur les perceptions des parents, professeurs et autres professionnels scolaires une étude québécoise très récente de Nathalie **TURMEL (1989)** qui examine les effets de la réorganisation familiale sur les enfants à travers des données issues de la consultation psychologique à l'école. 248 dossiers d'enfants y sont analysés, qui avaient été confiés à 8 psychologues scolaires à l'emploi de 19 écoles primaires de la Commission des écoles catholiques de la ville de Québec. Si ces dossiers indiquent l'origine familiale et la fratrie des enfants, ils n'en indiquent malheureusement pas l'origine sociale (revenu et/ou scolarité des parents). Des conclusions intéressantes s'en

---

[1] On y soulève le problème des suppositions du professeur quant aux aptitudes intellectuelles des élèves comme pouvant avoir un effet d'étiquetage, qui nuit au développement de l'enfant.

dégagent. 1) La clientèle enfantine des services psychologiques apparaît constituée, en majorité (60%), d'enfants issus de familles dites réorganisées (séparées/divorcées et reconstituées), ce qui serait beaucoup plus élevé que leur représentation réelle (estimée à 35% par BARRY et al.,1985). 2) Les enfants sont plus souvent signalés pour des problèmes de comportement (57%)) que d'apprentissage (35%)[1] et on précise que le rendement scolaire des enfants de familles réorganisées n'est pas moindre que celui des enfants de foyer intact (p. 30 et 40). 3) Deux fois plus de garçons que de filles sont référés à ces services, qu'ils appartiennent à une famille réorganisée ou intacte. «Ces résultats, commente l'auteure, signifient que les garçons ne seraient pas plus affectés par le phénomène de séparation parentale que les filles» (p. 18)[2]. 4) Ce sont les enfants de 6 ans et 7 ans qui sont davantage référés (7,2% des enfants de 1re année sont en consultation psychologique). TURMEL donne peu d'interprétation de ce résultat mais on peut se poser les questions suivantes: Cela signifie-t-il que le repé-

---

[1] Il est possible que ce résultat soit en lien avec la façon dont les divers professionnels en milieu scolaire (orthopédagogues, travailleurs sociaux et psychologues) se répartissent les cas qui leur sont référés, les orthopédagogues recevant davantage d'enfants signalés pour des problèmes d'apprentissage.

[2] Comme l'auteure n'a pas distingué dans son analyse les enfants soumis au stress, d'une part du divorce, d'autre part de la reconstitution familiale, il serait possible que ces résultats cachent une réaction plus forte des garçons au mode de vie monoparentale, atténuée par une réaction plus forte des filles à la vie avec un beau-parent, comme certains chercheurs l'ont souligné (cf. Hetherington et al., 1985).

rage des enfants est plus «serré» en 1re et 2e années? Ou bien cela signifie-t-il que l'impact scolaire des réorganisations familiales est plus fort à cet âge? 5) 7 fois sur 10, ce sont les enseignants qui signalent l'enfant au psychologue scolaire et ils ont tendance à remarquer plus de garçons que de filles. À l'inverse, quand les parents (près de 3 fois sur 10) signalent un enfant au psychologue, c'est plus souvent une fille qu'un garçon. Se basant sur les résultats de la recherche de l'impact du divorce qui associent des réactions plus «extériorisantes»[1] aux garçons, plus «intériorisantes»[2] aux filles, TURMEL pose l'hypothèse que «les parents seraient plus sensibles que les professeurs aux comportements 'intériorisants' alors que les professeurs seraient plus sensibles que les parents aux comportements 'extériorisants'» (p. 28). On voit à quel point les phénomènes de perception ne sont jamais absents du repérage des enfants des «nouvelles familles» qui présentent des difficultés scolaires.

---

[1] Réagir de façon «extériorisante» signifie avoir des comportements d'impulsivité, d'agressivité, pouvant même aller jusqu'au passage à l'acte (acting out). C'est chez les garçons qu'on trouve plus souvent ce comportement, qualifié parfois de «sous-contrôlé». Voir Peterson et Zill, 1986.

[2] Réagir de façon «intériorisante» signifie avoir des comportements de retrait, dépression, inhibition, perte d'estime de soi. C'est chez les filles qu'on trouve davantage ce genre de comportement, qualifié parfois de «sur-contrôlé». Voir Peterson et Zill, 1986.

Pour terminer la discussion à propos des perceptions et des interventions des enseignants et professionnels scolaires, il importe de rappeler que certaines études, dont celle très citée de KINARD et REINHERZ (1984 et 1986) ne rapportent pas de biais notable de la part des professeurs, pas plus que des parents.

> «There were no effects of family type on teacher ratings on reading, arithmetic, or overall achievement or on parent ratings of productivity or overall achievement. Parents may differ from teachers because they do not observe the child in school and therefore, have a different frame of reference from that of teachers.» (1986: 204).

Les recherches de WALLERSTEIN et KELLY ainsi que celles d'HETHERINGTON, COX et COX ne nient pas les biais ou perceptions particulières des professeurs mais ne les estiment pas plus ou moins fidèles à la réalité que ceux des parents ou même des pairs. Nous y reviendrons.

- À propos du comportement scolaire des enfants du divorce, quelques recherches qui n'établissent pas de comparaison entre les familles divorcées ou séparées et les autres familles.

Une étude menée à Toronto (**TUZLAK ET HILLOCK, 1986**) a interrogé 57 divorcées, mères de familles monoparentales appartenant au campus de l'Université York. Si, pour ces mères, le processus de séparation est perçu de façon négative et la contribution de l'ex-conjoint, considérée comme inadéquate, la majorité d'entre elles estiment que la performance scolaire de leurs enfants est bonne ou meilleure qu'avant la rupture du couple. Aucune dif-

férence n'est décelée entre les réactions des filles et des garçons au divorce des parents.

La recherche qualitative québécoise de **DANDURAND et SAINT-JEAN (1988)** porte sur le processus de rupture du couple et notamment sur le partage des responsabilités parentales. Les répercussions de la séparation des parents sur les enfants, entre autres au plan scolaire, sont abordées. L'étude est basée sur les récits de vie de 23 mères de famille monoparentale de divers milieux sociaux, qui ont connu le divorce ou la séparation et qui ont la garde de leurs enfants (45 au total). Si, selon les mères, la moitié des enfants connaissent des difficultés légères et passagères, dont un certain fléchissement dans la réussite scolaire, 17 enfants auraient des problèmes plus lourds: agressivité, hostilité, dépressions, phobies et rendement médiocre à l'école. Enfin, 6 enfants paraissent encore gravement perturbés quelques années après la rupture: décrochage ou retards importants au niveau scolaire, délinquance, usage de drogues, anorexie, etc. L'examen de l'histoire familiale montre que les 22 enfants qui ont le plus de problèmes sont également ceux dont les parents n'ont pas réussi à s'entendre sur la garde, ceux, en particulier, dont les pères avaient soit déserté le foyer familial, soit exercé de la violence à l'endroit des mères et parfois des enfants.

Une autre étude québécoise, celle de la psychologue Francine CYR (1986 et 1982), est fort éclairante quant à l'ensemble de la dynamique en cours chez les enfants qui connaissent le divorce de leurs parents. Le divorce est présenté comme une situation génératrice de stress pour l'enfant, à laquelle ce dernier peut arriver à s'adapter plus ou moins bien, d'abord en fonction de ses ressources et de ses caractéristiques personnelles. La personnalité de l'enfant avant la rupture est ainsi considérée comme un prédicteur important de sa vulnérabilité/adaptabilité. Mais ce n'est pas le seul élément à considérer car le milieu joue aussi un rôle. Un soutien adéquat de la part des deux parents est d'abord essentiel. La présence de supports externes est également utile (pairs - fratrie - grands-parents - école). L'analyse est illustrée de deux cas, empruntés à la pratique de clinicienne de l'auteure, qui a rencontré les enfants (ainsi que leurs parents et leurs professeurs) à plusieurs reprises entre les 2e et 8e mois qui ont suivi la séparation parentale. Le premier cas clinique présente une adaptation réussie, le second, une non-adaptation. Il est intéressant de voir que, dans le deuxième cas où l'enfant présente de nettes faiblesses tant au niveau personnel (aspects affectifs et sociaux) que dans son milieu familial, le comportement scolaire demeure quasi inchangé, selon le professeur de l'enfant. En réalité, explique CYR, le fonctionnement cognitif de l'enfant est sa force: pour cette enfant,

l'école est un milieu toujours valorisant, qui pourra lui permettre d'amorcer une certaine adaptation à la situation de stress qu'elle doit vivre. À l'aide d'une approche systémique, l'étude de CYR (1986) montre de façon intéressante comment la vulnérabilité des enfants est une réalité dynamique qui peut être influencée par un milieu attentif, notamment par l'école.

Les réflexions de Francine CYR puisent à plusieurs reprises aux travaux de psychologues américains (**HETHERINGTON, COX et COX, 1982 et 1979**) qui ont mené des recherches longitudinales importantes depuis deux décennies. Ces travaux portent sur le comportement de 48 enfants vivant avec leurs mères divorcées ont et sont fondés sur des cueillettes d'informations réalisées en trois temps: un mois, un an et deux ans après le divorce. Ajoutons que l'étude avait prévu un groupe contrôle d'enfants de familles intactes. Le comportement en classe a fait l'objet de très nombreuses observations, tests et entrevues auprès des enfants mais aussi des parents, professeurs et pairs. Des dimensions inédites ont été explorées dont le <u>comportement</u> des enfants <u>en jeu libre</u>: garçons et filles affichent des comportements plus solitaires et moins imaginatifs après le divorce mais les effets sont plus persistants chez les garçons. Du côté de l'<u>expression de l'affect</u> (expression of affect), un mois après le divorce, les enfants des deux sexes paraissent nettement moins heureux et expansifs, plus dépressifs, anxieux ou

coupables; deux ans plus tard, les effets négatifs ont disparu chez les filles, mais seulement diminué chez les garçons, qui conservent de l'anxiété. Il en est de même pour les interactions sociales: deux ans après le divorce, les garçons ont encore tendance à être isolés, exclus par leurs pairs, et ils doivent jouer avec des plus jeunes et des filles. La perception des pairs est soigneusement évaluée: les jeunes garçons voient toujours comme plus agressifs leurs compagnons qui ont connu le divorce et ce, même si les chercheurs notent chez ces derniers une nette disparition de l'agressivité précédemment observée. Cette perception des pairs est corroborée par celle des professeurs, qui jugent aussi les garçons du divorce plus agressifs, plus impulsifs, moins à leur affaire (lacking in task orientation) que les garçons de famille intacte. (Quant aux filles de parents divorcés, elles sont seulement jugées plus dépendantes par les professeurs). De plus, quand les chercheurs examinent l'identité sexuelle des enfants, les garçons affichent des scores plus bas au niveau des préférences masculines, plus hauts dans les préférences féminines. Cette donnée rejoint certains résultats qui considèrent que les enfants qui vivent avec une mère seule (filles et garçons) ont des attitudes plus androgynes. Dernier aspect cognitif évalué: le développement intellectuel (par Q.I.). Il serait légèrement en baisse chez les enfants, deux ans après le divorce, plus particulièrement chez ceux dont la mère n'arrive pas à faire

respecter une certaine discipline (poor maternal control) et chez ceux qui connaissent une «désorganisation familiale». Trois facteurs sont jugés importants pour réduire ces effets négatifs: le soutien des parents à l'enfant et leur entente mutuelle, de fréquentes relations entre l'enfant et le père non gardien (pourvu qu'elles soient bonnes) et l'existence d'instances de soutien adéquates, l'école en particulier.

Parce qu'elle est très souvent citée par les professionnels scolaires, l'étude de WALLERSTEIN et KELLY a été, dans le cadre de cette revue de littérature, retenue à titre de recherche exemplaire.

RECHERCHE DE WALLERSTEIN ET KELLY, 1980

- Étude américaine compréhensive et longitudinale, portant sur l'ensemble des répercussions du divorce sur les enfants, les adolescents et les parents.

- Publications retenues:
Surviving the Break-Up. How Children and Parents Cope with Divorce. New York, Basic Books, 1980 (chapitre 15);
«The Child in the School Setting»;
Voir aussi «Children of divorce» dans The National Elementary Principal, 59 (1): 51-58, 1979.

- Échantillon: constitué à partir d'une offre de consultation gratuite par le Community Mental Health Center de Marin County (Calif.) à toute famille ayant fait une demande de divorce en 1970. Soixante familles se sont présentées et ont constitué l'échantillon de 131 enfants, âgés de 3 à 18 ans; 58 de ces familles étaient matricentriques, 2, patricentriques; elles étaient majoritairement blanches et de classe moyenne. Les entretiens ont été réalisés en trois temps subséquents à la séparation: 5 à 6 mois, 1 an et 5 ans.

- VARIABLES (on peut considérer que le terme s'applique plus ou moins, s'agissant d'une étude plutôt qualitative):

indépendante:
- divorce ou séparation

dépendantes:
- performance académique
- comportement scolaire des enfants

médiatrices:
le contexte psychologique et environnemental des enfants à la maison et à l'école

- SOURCES DE DONNÉES ET INSTRUMENTS DE CUEILLETTE:

- Avec tous les membres de la famille: entretiens individuels
- Auprès des enfants: observations cliniques et dans leur milieu à l'aide de grilles, tests, etc.
- Auprès des professeurs: entretiens individuels

Les thèmes des entretiens, à propos du comportement et rendement scolaires, portaient sur: fréquentation scolaire, réussite et aptitudes, relations avec les pairs et les adultes, attitudes face à l'apprentissage, capacité de concentration en classe.

- RÉSULTATS:

Temps I: 5 à 6 mois après la séparation

- Sur les réactions générales (1979)
Le divorce est défini comme générant un très fort stress chez l'enfant (extraordinarily stressful). L'anxiété de l'enfant est causée par la baisse de l'attention des parents et porte sur deux éléments: qui prendra soin de l'enfant? quelles seront ses relations avec les deux parents? La peur d'être abandonné en est un sentiment corollaire. Le désir de la réconciliation est toujours présent. Stress et anxiété suscitent diverses réactions: mauvaise humeur, tristesse, dépression, agitation, agressivité, difficulté à se concentrer, rétrécissement des intérêts et de la créativité, et diverses répercussions physiques.

- Sur la performance académique
  - 2/3 des enfants se situent au moins dans la moyenne et la 1/2 sont considérés comme des bons ou des excellents élèves.
  - 1/3 des enfants sont des mauvais élèves depuis quelques années (ils vivent dans des «chronically chaotic homes») ou sont fortement perturbés par le conflit parental (1980: 267).

- Sur le comportement en classe
  - la grande majorité n'ont pas de problèmes comme tels
  - 1/3 des enfants ne changent pas leur comportement: ils demeurent des mauvais ou des bons élèves (certains de ces derniers affichent néanmoins un comportement perturbé à la maison)
  - mais 2/3 des enfants montrent des changements de comportement depuis la séparation: haut niveau d'anxiété, difficulté à se concentrer dans les travaux scolaires, recherche de l'attention du professeur et rêveries plus fréquentes
  - 1/5 des enfants montrent en outre des symptômes de tristesse et de dépression
  - attitudes envers l'école: 1/2 ont une attitude ambivalente, 1/5 détestent activement l'école
  - Selon leur âge, les enfants pourront avoir des réactions plus particulières: chez les 4-5 ans, on remarque de la colère et de l'irritabibilité ainsi que des difficultés à accepter les changements de routine; entre 5 et 6 ans, l'humeur est variable mais les enfants expriment davantage que les plus jeunes le sentiment de perte d'un parent; entre 6 et 7 ans, les déficiences dans la concentration peuvent affecter le rendement académique; entre 7 et 8 ans, la difficulté d'adaptation est à son plus haut, avec des manifestations de tristesse et de dépression; enfin, entre 9 et 11 ans, l'enfant est habité par la honte et par la colère envers le parent perçu comme responsable du divorce; ses relations avec ses pairs et son rendement sont affectés.
  - Les chercheurs ne voient pas de relation entre la séquence de l'apparition de ces changements chez les enfants, d'une part et, d'autre part, des facteurs tels l'âge de l'enfant, les conflits parentaux ou les résultats académiques avant la séparation. Certains enfants ont des réactions immédiates, d'autres, plus tardives; certains maintiennent un bon fonctionnement académique et altèrent leur comportement social; certains se comportent bien à l'école, mal à la maison, etc.

- Facteurs associés au maintien de la concentration en classe
  - capacité du parent gardien de «protéger» l'enfant de l'hostilité interparentale et des «tumultes» du divorce
  - capacité du parent non gardien d'être sensible aux besoins de l'enfant

- Facteurs associés aux difficultés d'apprentissage
  - persistance des conflits parentaux après la rupture et «utilisation» de l'enfant pour les régler ou exclure l'autre parent
  - destruction de l'estime de soi chez la mère et détresse de celle-ci
  - détérioration de la compétence parentale de la mère

Temps II: 1 an après la séparation

Les chercheurs notent: «encouraging changes in teacher reports of academic functioning and behavior» (1980: 274)

- Sur le comportement en classe
  - moins d'enfants ont des problèmes
  - les attitudes envers l'école sont positives pour les 2/3 des enfants et un petit nombre disent détester l'école

- Sur la performance académique
  Des améliorations sont notées:
  - 55% réussissent bien ou très bien
  - 25% ont des résultats en baisse
  - les autres ne connaissent pas de changements

- Facteurs associés à l'adaptation des enfants
  - pour l'enfant quand l'école est expérimentée comme «a setting for coping with divorce by working, producing and thereby easing the stress of sadness and anger» (1980: 275)
  - existence d'un professeur qui aide les enfants «in channelling their energies and encouraging sublimation» (1980: 275)
  - enfants dotés d'une certaine flexibilité, qui facilite l'adaptation

- Facteurs associés à la non-adaptation des enfants
  - persistance des conflits familiaux
  - changements importants dans les relations parents/enfants
  - le facteur déterminant pour l'enfant demeure: «The network and quality of support provided him by both parents» (1979: 57). Et en particulier la qualité de la relation mère/enfant qui se répercute plus rapidement chez les garçons que chez les filles. Ensuite «the children's depression and growing disorganization ultimately affected the academic performance of both boys and girls» (1980: 279)

Temps III: 5 ans après la séparation

- Sur la performance académique
  - 60% sont au-dessus de la moyenne ou réussissent mieux
  - 24% se classent sous la moyenne
  - 16% sont très faibles (concentrés surtout dans le groupe de 13-16 ans: ce groupe émerge comme celui qui était «quite angry about divorce» (1980: 279)

- Facteurs associés au groupe qui fonctionne bien
  - des étudiants qui ont recours au «school setting and their own strong performance as a support and diversion in the midst of their divorce-engendered distress» (1980: 280)
  - chez les filles en bas âge à la rupture, une forte identification à une mère compétente et de bonnes relations avec elle
  - chez les garçons: la qualité de la relation à la mère joue aussi, mais le facteur déterminant pour surmonter la dépression et la dépendance est le maintien de l'intérêt du père pour son fils ou la présence d'un beau-père attentionné

- les garçons réussissent mieux si la mère ne travaille pas à plein temps mais ce n'est pas le cas des filles pour qui la réussite scolaire est davantage associée à un certain degré de sécurité économique
- la réussite scolaire des enfants est associée aux bonnes relations avec les pairs

- Facteurs associés au groupe qui fonctionne mal
On constate chez ces enfants ou bien un désintérêt pour l'école, ou bien un état de colère ou dépression tel qu'il affecte encore le comportement scolaire
  - chez ceux qui avaient déjà des mauvais résultats avant la séparation, on constate une consolidation des difficultés: dépression ou colère intense, sentiment d'être négligés ou rejetés, faible estime de soi et mauvais jugement social
  - chez ceux qui ont eu des mauvais résultats après la séparation, on observe:
    - une détérioration de la relation avec le parent gardien
    - une «failure of the father to remain interested in his child» (1980: 283)
    - un parent gardien perturbé dans son équilibre personnel

- L'ÉCOLE COMME «SYSTÈME DE SUPPORT» POUR L'ENFANT DU DIVORCE
(1980: 277-279 et 1979: 56-58)

  - Plus les enfants sont âgés, moins ils sont dépendants du(des) parent(s), plus ils peuvent se servir de l'environnement scolaire comme d'un système de support important.

  - L'école peut aider l'enfant après la séparation:
    - l'école représente un cadre structuré, un élément de continuité alors que la maison est désorganisée
    - pour les enfants qui aimaient l'école et qui y réussissaient bien, c'est un lieu de gratification pour eux
    - pour les enfants qui ont un professeur amical, avec qui ils ont développé des liens, l'approbation du professeur et le confort psychologique de cette relation peut les aider à réduire l'anxiété, à ressentir une certaine sécurité qui favorise un bon fonctionnement.

  - WALLERSTEIN et KELLY notent que moins d'enfants qu'elles ne l'avaient espéré ont adopté l'école comme système de support.

  - Par ailleurs, elles soulignent que si le soutien familial est inadéquat, il est difficile pour l'école d'y pallier.

- COMMENTAIRES:

  - Les façons très différentes qu'ont eu les enfants de cette étude de composer avec le stress du divorce suggèrent à quel point un ensemble complexe de facteurs joue sur le comportement et le rendement scolaire de l'enfant.
  - Cette étude montre que, pour la plupart des enfants, les répercussions du divorce des parents en contexte scolaire ont une intensité différente selon le temps écoulé depuis la séparation.
  - Enfin cette étude se distingue par le fait qu'elle met en évidence aussi bien les facteurs positifs que négatifs qui jouent sur les réactions des enfants. Elle suggère nettement l'importance des effets nocifs de la discorde parentale sur les enfants.
  - Enfin on peut formuler deux questions, quant à l'échantillon: Parce qu'elles sont sollicitées par un centre de santé mentale pour participer à cette recherche, les familles observées sont-elles plus perturbées que la moyenne? Les résultats s'appliquent-ils aux enfants américains de tous les milieux sociaux ou seulement à ceux de classe moyenne blanche?

2.1.3 La recomposition familiale: remariage ou cohabitation du parent gardien avec un autre conjoint

On peut dire que la recherche sur les familles recomposées est peu développée par rapport à celle qui étudie les familles divorcées. Les études non cliniques dans ce domaine sont en effet assez rares: nous en avons repéré moins d'une dizaine, qui examinent l'impact scolaire de la recomposition familiale sur les enfants. Mais, comme ce sont des études comparatives (élèves provenant de familles «intactes», monoparentales autant que reconstituées), il s'agit par conséquent, pour la plupart, de recherches dont il a été question à la section précédente.

Ce qui rend difficile l'examen des enfants de familles recomposées[1], c'est que ces familles ont été généralement étudiées en fonction du remariage d'un parent avec un autre conjoint (voir là-dessus l'excellent article de THERY, 1987). Une telle approche gomme, en quelque sorte, une vision adéquate de la population enfantine qui, elle, vit autrement ces «transitions familiales»: de la famille «intacte», à la famille monoparentale à la famille reconstituée avec, dans la moitié des cas (aux États-Unis), un retour au statut monoparental. Peut-on alors bien juger de l'impact du changement familial que constitue la recomposition quand on ne peut isoler les effets des changements précédents qu'a connus l'enfant, divorce ou décès d'un parent? Ne faut-il pas considérer que la nouvelle situation de l'enfant peut impliquer non seulement de vivre avec un beau-parent mais aussi de cohabiter avec les enfants de celui-ci et/ou avec des demi-frères ou demi-soeurs? La complexité des situations reliées à la famille recomposée semble donc rendre son étude particulièrement délicate et ardue.

---

[1] Le français n'a pas de terme court pour exprimer cette réalité, comme c'est le cas de l'anglais, avec le mot «stepchildren».

Variables et méthodologie

La variable indépendante considérée est le fait de vivre dans une famille reconstituée, en distinguant parfois si c'est avec un beau-père ou une belle-mère (et rarement en considérant la composition de la fratrie). Certains aspects du comportement et du rendement scolaires des enfants constituent des variables dépendantes: bien-être psychologique, adaptation sociale, adaptation scolaire, etc. Quelques études, dont celle de FERRI (1984), introduisent des variables médiatrices.

Tests, évaluations des professeurs, questionnaires auprès des parents et des professeurs et parfois observation des enfants sont les instruments privilégiés pour la cueillette. Trois études (WALLERSTEIN et KELLY, HETHERINGTON COX et COX et FERRI) utilisent l'approche longitudinale.

Résultats

Toutes les recherches que nous avons recensées sur l'impact de la recomposition familiale dans le cadre scolaire sont comparatives.

- Certaines études ne relèvent pas de différences significatives entre les enfants de familles recomposée et ceux qui vivent

dans une autre situation familiale. C'est ce qu'observe **KLASS (1984)** en ce qui touche l'adaptation scolaire. Cependant, les enfants de familles reconstituées présentent un plus haut niveau de distraction en classe, surtout les garçons. **KELLAM et al. (1977)** en arrivent aux mêmes conclusions (pas de différences selon le statut familial) à propos du bien-être psychologique et de l'adaptation sociale des enfants. Ces derniers auteurs conviennent cependant qu'en ce qui a trait à l'adaptation sociale, les enfants de familles reconstituées sont autant «à risque» que ceux de familles monoparentales matricentriques. Toutefois, leur étude porte sur des familles récemment reconstituées.

- À l'autre extrême, une recherche, également citée à la section précédente, celle de **TOULIATOS et LINDHOLM (1980)**, constate des différences notables: les enfants qui présentent le plus de problèmes seraient, après ceux d'une mère seule, ceux d'une famille reconstituée avec belle-mère. Les enfants avec beau-père (comme ceux avec père seul) présenteraient des problèmes de conduite et de délinquance, mais ce beau-parent aurait une influence positive sur l'adaptation des enfants. Cette recherche, discutable au plan méthodologique et dont l'unique source de données est l'évaluation des enseignants, présente des résultats complètement divergents des autres résultats de recherche.

- On peut concevoir qu'une analyse plutôt alarmiste comme celle de TOULIATOS et LINDHOLM est de celles qui nourrissent les stéréotypes et les préjugés à l'endroit des familles «non-intactes». L'expérience de **PARISH et PHILIP (1982)** sur le concept de soi des enfants de familles monoparentales et reconstituées (voir section précédente) montre que, après l'intervention des professeurs, on constate une amélioration du concept de soi chez les enfants de familles intactes mais pas chez ceux qui vivent avec un parent divorcé ou avec un beau-parent. Cela dépend-il de la perception des professeurs ou de la situation même des enfants? La recherche ne permet pas de répondre à cette question.

- En rappelant qu'à divers points de vue et notamment en milieu scolaire, les enfants des familles reconstituées ont une performance assez voisine de celle des enfants de familles monoparentales, **FURSTENBERG (1987)** met en garde contre l'étiquetage des enfants et précise les légères différences observées à partir d'études transversales sur de larges échantillons:

  «The great majority of children in stepfamilies are not experiencing problems if we rely on reports of their parents, their own self-reports or evaluation from their teachers [...] Clearly, however, marital disruption does impose some kind of developmental risk that is neither erased generally nor aggravated by remarriage [...] We should take great care not to stigmatize stepfamilies» (p. 56, 57). (C'est nous qui soulignons.)

Il ajoute plus loin que si une petite minorité d'enfants présente des problèmes, le défi est précisément d'identifier les familles qui ont un véritable besoin de services de consultation.

- Dans leurs études longitudinales, WALLERSTEIN et KELLY ainsi qu'HETHERINGTON, COX et COX conviennent de différences entre enfants de familles reconstituées et enfants d'autres types de familles mais il s'agit d'écarts mineurs, pour la plupart des enfants, et qui varient selon l'âge, le sexe, le temps écoulé depuis la séparation et le remariage des parents ainsi que selon la qualité des relations parents/enfants. L'intérêt de ces deux recherches est de porter sur des sujets (des enfants de tous âges) qui ont connu d'abord le divorce puis le remariage de leur parent gardien. Les chercheurs peuvent ainsi constater comment se fait l'adaptation des enfants à travers le temps et les changements vécus dans la composition de la famille (voir supra).

HETHERINGTON, COX et COX (1982, 1985) et HETHERINGTON (1987) rapportent, six ans après la séparation, qu'une bonne majorité des parents seuls s'étaient remariés ou avaient redivorcé. Les auteurs comparent donc les comportements des enfants selon qu'ils vivent dans une famille «intacte» (groupe contrôle), divorcée ou reconstituée. On peut constater, à travers les

résultats suivants, que deux variables médiatrices demeurent majeures: le sexe des enfants et le temps écoulé depuis la séparation ou le remariage et ce, autant à l'école qu'à la maison.

> «The school measures confirm the findings in the home of greater, internalizing and less socially competent behavior for boys in divorced families and for boys and girls whose parents are in the early years of remarriage. These girls during early remarriage are also rated by teachers as higher in internalizing. Again some adaptations occur to remarriage, since, in the children of the longer remarried mothers, peers but not teachers view sons as still showing more externalizing behavior than those in non divorce families but less than those in divorced families or in families which had been remarried less than two years. Again peers report less internalizing and externalizing in the girls from longer remarried families.»

En somme les garçons de familles divorcées apparaissent avoir un comportement social moins bien coté et réagir d'une façon plus «extériorisante» (agressivité, impulsivité), alors qu'en famille reconstituée (et surtout les deux premières années après le remariage), ce sont les filles qui affichent de tels comportements avec, en plus, une réaction «intériorisante» (dépression, retrait) plus élevée que lorsqu'elles vivent en famille «intacte» ou divorcée. Ceci confirme une étude bien antérieure de SANTROCK (1972), portant sur le développement cognitif des enfants de familles reconstituées. Les résultats suggéraient des effets plus négatifs pour les filles, plus positifs pour les garçons à la présence d'un beau-père, en particulier quand le remariage avait eu lieu avant que le garçon n'ait atteint l'âge de six ans.

WALLERSTEIN et KELLY (1980 et 1988) ont observé des comportements assez analogues pour les garçons: 5 ans après le divorce des parents, un beau-père intéressé peut être un facteur déterminant pour les garçons, qui fonctionnent mieux, aussi bien à la maison qu'à l'école. Qu'en est-il, 10 ans après la première observation? La trentaine d'enfants retracés (d'âge préscolaire à la rupture des parents et qui sont maintenant adolescents) fréquentent presque tous l'école à plein temps, sauf deux qui ont abandonné les études. Six d'entre eux ont eu des problèmes de comportement avec les directions scolaires mais les autres n'ont pas eu de difficulté particulière.

- Les deux études qualitatives et longitudinales que nous venons de résumer rapportent des résultats qui, sur les points les plus importants, rejoignent ceux d'une étude quantitative britannique, dont nous avions présenté, à la première section de ce chapitre, des données concernant les enfants vivant en famille monoparentale (voir FERRI,1976). Voici donc les résultats d'une autre recherche d'Elsa FERRI (1984) portant sur les enfants de familles reconstituées.

RECHERCHE DE FERRI, 1984

- Étude britannique, transversale et longitudinale.

- Titre de la publication:
Stepchildren. A National Study, Windsor, NFER Nelson Publishing Co. Ltd., 1984 (chapitres 5, 7 et 8).

- Échantillon national (Angleterre, Écosse, Pays de Galles) représentatif de différents types de familles, constitué à partir de The National Child Development Study, qui réunit une cohorte d'environ 17 000 enfants nés pendant la même semaine de 1958: les données ont été recueillies en 1964, 1969, 1974 alors que les sujets avaient 7, 11 et 16 ans. (Une cueillette faite en 1981 n'est alors pas analysée pour les familles reconstituées.)

- VARIABLES:

indépendante: statut familial (à 8 niveaux)
- famille reconstituée avec beau-père (marié ou cohabitant)
- famille reconstituée avec belle-mère (mariée ou cohabitant)
- famille monoparentale avec mère divorcée/séparée
- famille monoparentale avec père divorcé/séparé
- famille monoparentale avec mère veuve
- famille monoparentale avec père veuf
- famille monoparentale avec mère et enfants «illégitimes»
- famille biparentale «intacte» (deux parents biologiques)

dépendantes:
- comportement et adaptation sociale à l'école
- scolarité complétée

médiatrices:
sexe et origine sociale de l'enfant, taille de la famille, revenu, aspirations des parents vs niveau de scolarité de l'enfant, relations familiales (mais pas d'information sur liens avec parent biologique non gardien)

- SOURCES DE DONNÉES ET INSTRUMENTS DE CUEILLETTE:

- mères et pères: entrevues à la maison
- professeurs: échelle d'attitude: Rutter School Behavior Scale
- personnel médical des écoles: examen clinique
- enfants:
  - divers tests d'aptitudes et de performance

- questionnaire sur relations familiales, expérience de l'école, attitudes et aspirations

- RÉSULTATS:

I. Sur le comportement et l'adaptation sociale

- Sur la perception de la déviance des enfants:
  - à la maison: Les enfants de famille reconstituée sont perçus par leurs parents comme plus «déviants» que les autres enfants vivant dans d'autres situations familiales; l'écart le plus grand se situe entre familles reconstituées et «intactes».
    - c'est le cas en particulier des filles vivant avec un beau-père et, encore davantage, de celles vivant avec une belle-mère. Les garçons sont perçus comme moins «déviants» que les filles, mais plus «déviants» que les garçons des autres types de familles. Après analyse multivariée (prenant en compte plusieurs variables dont la classe sociale), seules les différences entre filles de divers types de familles demeurent significatives.
  - à l'école: Les professeurs perçoivent les enfants de familles monoparentales comme les plus «déviants». Les moins «déviants» étant ceux de famille intacte alors que les enfants de famille reconstituée se situent entre les deux. Les garçons des familles avec beau-père sont vus comme plus déviants que les filles, mais c'est l'inverse pour les familles avec belle-mère.

- Parents vs profs: Elsa FERRI exprime une certaine perplexité devant ces résultats, qui donnent une image différente des enfants, dans le cadre de la maison et de l'école. Elle pose en hypothèse:
  «a disproportionate tendancy among parents in stepfamilies to discern behaviour difficulties in their children... especially step mothers [who] are over sensitive» (p. 76).

- Sur d'autres problèmes de comportement:
  - Le contact avec des spécialistes de problèmes comportementaux: les familles reconstituées ont le plus fort taux de consultation. Davantage pour les garçons que pour les filles, ce qui peut apparaître contradictoire par rapport aux résultats sur la déviance à la maison. Voir ci-haut.
  - Mouiller son lit la nuit. Plus fréquent dans les familles reconstituées, et davantage chez les garçons que les filles.
  - Contact des enfants avec les cours de justice, la police et des officiers de probation.
    - chez les garçons: 19% (famille avec beau-père), 16% (avec mère seule), 15% (avec père seul), 11% (avec belle-mère) et 8% (intacte)
    - chez les filles: trop petits nombres

  Ce sont les garçons avec beau-père et les filles avec belle-mère qui affichent le nombre le plus élevé de tels contacts.

- Fréquentation scolaire
  - Avec les enfants de mères seules, les enfants avec beau-père sont moins assidus à l'école que ceux de famille intacte. Mais si le contrôle est fait en tenant compte de l'origine sociale, les différences ne demeurent significatives que chez les enfants de travailleurs manuels.
  - Les enfants avec belle-mère se comparent à cet égard à ceux des familles intactes.

Pour conclure: À divers égards, les filles des familles reconstituées révèlent certaines difficultés de comportement et d'adaptation, en particulier quand elles vivent avec une belle-mère. Ces difficultés suggèrent l'existence d'un certain degré de tension dans les familles reconstituées.

II. Sur la performance intellectuelle

- Tests de lecture: après analyse multivariée, pas de différence significative entre les diverses situations familiales. Mais les familles avec belle-mère ont le score le plus bas. Les familles reconstituées suite à la mort d'un parent ont de meilleurs résultats que ceux qui ont connu le divorce ou la séparation ou dont le parent est une mère célibataire. Plus précisément, les enfants avec beau-père (après deuil) ont les scores les plus élevés alors que celles avec belle-mère (après divorce) ont les scores les plus bas.

- Tests de maths: après analyse multivariée, pas de différence significative. Les enfants de famille «intacte» et avec belle-mère obtiennent les meilleurs résultats, ceux avec mère seule, les moins bons, alors que les familles avec beau-père sont entre les deux.

Pour conclure: «The analysis of attainment in reading and mathematics did not reveal any marked differences between children with step parents and those in other family situations after other relevant factors had been taken into account» (p. 90).

- COMMENTAIRES:

Les difficultés de comportement observées chez les enfants de familles reconstituées ne sont pas seulement à relier à la situation de famille recomposée car les mesures de cette recherche longitudinale englobent une plus longue période de temps et comprennent sans doute une appartenance à d'autres types familiaux (monoparental et biparental) et, pour plusieurs, l'expérience de conflits parentaux et/ou de condition économique précaire.

2.2 Le travail des mères à l'extérieur du foyer

L'impact du travail des mères sur le vécu scolaire des enfants est un changement familial qui a été beaucoup moins investigué que celui des réorganisations familiales suscitées par la mobilité conjugale des parents.

Si, dans les sociétés industrielles, les femmes ont été vouées à la maternité et aux soins du ménage de façon plus exclusive que précédemment dans l'histoire humaine, ce phénomène n'a pas été uniforme, au XX^{e} siècle, dans toutes les sociétés, ni dans toutes les classes sociales: les mères de milieu modeste ont dû plus souvent joindre les rangs des travailleuses et c'est davantage en Europe qu'en Amérique du Nord que les femmes mariées ont été plus présentes à l'emploi salarié ou collaboratrices à l'entreprise du conjoint. C'est pourquoi l'entrée massive des femmes mariées sur le marché du travail, qui date des années 60, a sans doute représenté un changement plus draconien de ce côté-ci de l'Atlantique.

On peut considérer toutefois que le secteur de recherche travail des mères/vécu scolaire des enfants est encore embryonnaire[1] et qu'il présente des résultats plus inconsistants que dans les sec-

---

[1] Dans sa revue de littérature, Lois Hoffman décrivait ainsi ce secteur de recherche, en 1980: «no study has properly investigated the connection between maternal employment and the child's academic attitudes or cognitive functioning and abilities» (p. 320).

teurs précédents. Nous avons recensé moins d'une dizaine de recherches empiriques depuis 1975.

Variables et méthodologie

Tout comme certaines variables indépendantes des sections précédentes (absence d'un parent et famille reconstituée, par exemple), le travail des mères n'est pas toujours opérationnalisé de façon univoque. Ainsi, en général, on aborde les dimensions suivantes: travail ou maison, travail à temps plein ou partiel. Plus rarement, des auteurs tiennent compte de l'histoire ou du statut occupationnel des mères. Les variables dépendantes sont les mêmes que précédemment: l'adaptation personnelle et la réussite scolaire des enfants. En outre, la perception ou conception des rôles sexuels est souvent abordée. Plusieurs variables médiatrices sont considérées, en particulier, le revenu familial, l'origine «raciale», le sexe et l'âge de l'enfant, la taille de la famille, la répartition des tâches domestiques entre les parents, leur satisfaction comme parents, et enfin le statut familial.

La plupart des études sont transversales, que les échantillons soient grands ou petits, et on compte une étude avec approche longitudinale (de plus, quelques recherches recueillent des données rétrospectives). Ce sont surtout des tests qui mesurent

les comportements des enfants, assortis, parfois, de questionnaires auprès de ces derniers ou de leurs parents.

Résultats

Toutes les recherches présentées dans cette section ont une approche comparative: mères au travail et au foyer sont comparées.

Peu d'études présentent des différences significatives entre enfants dont la mère est au travail ou à la maison. L'une d'entre elles est récente, celle de **MILNE et al. (1986)** (et voir aussi **1983**). Il s'agit d'une recherche américaine, de type transversal, avec un échantillon national d'enfants, qui a reçu une large audience dans les médias américains au moment de sa parution. Les auteurs soutiennent que, pour les élèves de niveau élémentaire, le travail des mères aurait un effet négatif sur la réussite en lecture et en mathématiques des enfants blancs de famille biparentale. À l'inverse, pour les enfants noirs de famille monoparentale inscrits à l'école primaire, le travail des mères aurait un effet positif. Ils affirment en outre que plus la mère travaille (à temps plein plutôt qu'à temps partiel, et de façon continue plutôt que discontinue), plus les effets seraient négatifs: l'examen de données rétrospectives recueillies chez les élèves du secondaire permet de conclure à un «effet cumulatif apparent du

travail des mères pendant le cursus scolaire des enfants» (1986: 138). Enfin, on ajoute que les effets négatifs sont diminués lorsque les parents disposent de plus de temps[1] à consacrer aux enfants à la maison et lorsque la fratrie est petite.

La recherche de MILNE et al. (1983 et 1986) a été critiquée par **HEYNS et CATSAMBIS (1986)** et a donné lieu à des échanges de commentaires dans la revue Sociology of Education. En plus de critiquer les méthodes d'échantillonnage de MILNE et al., HEYNS et CATSAMBIS reprennent et analysent les mêmes données pour en arriver à des résultats différents. En ce qui a trait à l'effet cumulatif du travail des mères, seul le travail à temps plein pendant la période préscolaire des enfants aurait un effet négatif. De plus, ce n'est pas tant le travail à temps plein des mères, en soi, qui a un effet négatif, mais c'est surtout le fait qu'il soit discontinu: «erratic job histories or intermittent employment are more detrimental» (1986: 149). Par contre, les résultats scolaires les plus positifs chez les enfants sont associés, non pas seulement avec le travail des mères au foyer, mais avec un travail hors du foyer qui soit stable, à temps partiel dans un premier temps, puis avec une implication qui s'accroît graduellement (1986: 150).

---

[1] Dans sa revue de littérature, Barbara Heyns (1982: 250) estime que «the literature on the effects of maternal employment has ignored this question of how much time mothers spend with their children». On n'a pas non plus examiné correctement la «qualité» du temps passé avec les enfants, ce qui demeure fort difficile à mesurer (voir Benson et al., 1980).

La recherche d'Elsa **FERRI (1976)** sur les familles monoparentales a notamment pris en considération la variable «travail des mères». Les résultats présentent certaines concordances avec ceux de l'étude de MILNE et al (1986), mais les différences ne sont pas significatives dans la recherche de FERRI. En lecture, des effets négatifs sont observés chez les enfants de famille biparentale dont la mère travaille à temps plein. Chez les enfants de famille monoparentale, les effets sont nuls pour ceux qui ont connu le deuil ou le divorce et sont positifs pour ceux qui vivent avec une mère célibataire. En maths, les enfants de famille biparentale obtiennent de meilleurs résultats si leur mère est inactive ou employée à temps partiel alors que les familles monoparentales dont la mère est veuve ou célibataire réussissent mieux si elle travaille à plein temps[1]. Une meilleure adaptation scolaire caractérise également les enfants de mères célibataires qui travaillent à plein temps.

Les études conduites auprès des enfants américains de populations noires paraissent corroborer certains résultats de MILNE et al. (1986) et de FERRI (1976). Dans une étude auprès d'enfants noirs de 4e et 6e années à Atlanta, **HEYNS (1978)** constate qu'aux tests de fonctionnement cognitif, les enfants dont la mère travaille ont

---

[1] À noter que ces résultats font référence à la seconde analyse de Ferri, qui exclut les familles monoparentales patricentriques de l'échantillon pour, justement, tenir compte du travail des mères.

des résultats supérieurs à ceux dont la mère reste à la maison. **CHERRY et EATON (1977)** arrivent aux mêmes résultats dans leur étude longitudinale de 200 enfants noirs de milieu défavorisé. Mais ces résultats sont assortis de nuances. Ainsi, les enfants dont la mère est active réussissent mieux si le père est présent. Quand la fratrie comprend 6 enfants ou plus, le travail des mères est assorti d'effets nettement négatifs quant au quotient intellectuel de certains groupes d'âge. On voit bien ici comment le travail des mères est associé aux conditions économiques dans lesquelles vit la famille, les deux conjuguant leurs effets sur la performance cognitive des enfants.

Parmi les études citées dans les sections précédentes, il importe de signaler celles de **BIANCHI (1984)**: le travail des mères à plein temps n'a pas d'effet sur la probabilité de doubler des enfants américains, et, chez les familles monoparentales, la probabilité de doubler est même réduite si la mère est active. La recherche de **KINARD et REINHERZ (1986)** sur trois groupes d'enfants de milieu ouvrier (avec parents récemment ou antérieurement divorcés ou avec parents jamais divorcés) a pris en considération le travail des mères: ils ont constaté que cette variable n'avait aucun effet, ni positif, ni négatif, sur le rendement scolaire des enfants.

La littérature des quinze dernières années cite souvent une recherche canadienne menée à Montréal sur l'impact du travail des

mères: celle de Dolores GOLD et de David ANDRES, dont nous retiendrons deux articles (1978 et 1980), le premier portant sur une population scolaire anglophone, le second sur une population francophone. Non seulement ces études ont-elles été menées dans notre province, mais elles présentent des qualités méthodologiques certaines ainsi qu'une exploration large et complexe de la question de l'impact du travail des mères sur le développement des enfants. Pour ces raisons, nous considérons la recherche de GOLD et ANDRES comme «exemplaire».

ÉTUDE DE GOLD ET ANDRES (1978 et 1980)

- Étude québécoise menée à l'Université Concordia de Montréal auprès d'enfants (anglophones et francophones) de niveaux maternel, élémentaire et secondaire (seuls les résultats de l'élémentaire sont retenus ici).

- Titres des publications: 2 articles:
  - «Developmental comparisons between ten-year-old children with employed and nonemployed mothers», Child Development, 1978, 49: 75-84.
  - «Maternal employment and development of ten-year-old Canadian francophone children», Canadian Journal of Behavioral Sciences/Revue canadienne de sciences comportementales, 1980, 12(3): 233-240.

- Échantillons pour le niveau élémentaire:
  - côté anglophone: 223 garçons et filles provenant de 4 écoles primaires desservant des populations d'origine ouvrière et de classe moyenne et issus de familles «intactes»: tous ont un père en emploi à plein temps et environ la moitié ont une mère qui a travaillé à plein temps depuis leur naissance (10 ans), l'autre moitié, une mère qui n'a jamais travaillé depuis leur naissance. Les sujets (parents et enfants) ont participé sur une base volontaire.
  - côté francophone: 379 enfants choisis selon les mêmes critères que pour l'échantillon anglophone.

- VARIABLES:

indépendante:
travail des mères (au foyer ou hors du foyer)

dépendantes:
- conception des rôles sexuels
- adaptation personnelle
- réussite académique

médiatrices:
sexe de l'enfant, classe sociale, modèles de fonctionnement familial et satisfaction du rôle parental, relations parent/enfant, etc. (voir Instruments de cueillette).

- SOURCES DE DONNÉES ET INSTRUMENTS DE CUEILLETTE:

- Auprès des enfants: dossiers académiques et tests standardisés; échelle de différenciation des rôles sexuels; test de personnalité; échelle de conception de soi et des parents; questionnaire sur les aspirations occupationnelles et scolaires.

- Auprès de chacun des parents: questionnaires sur l'histoire familiale, l'éducation parentale, l'histoire de travail, la motivation et les attitudes face aux rôles sexuels et au soin des enfants, face aux substituts aux soins parentaux; échelle de différenciation des tâches et des rôles parentaux et conjugaux; échelle d'attitude face au féminisme; évaluation des enfants et de leurs problèmes; questionnaire à la mère sur sa motivation face à son statut d'emploi, sa perception des relations père-enfant; questionnaire au père sur sa satisfaction du statut d'emploi de sa femme et sur les relations mère-enfant.

- RÉSULTATS:

I. Auprès de l'échantillon anglophone montréalais

A. Données en provenance des enfants

- Les enfants dont la mère travaille ont une conception des rôles sexuels plus égalitaire que ceux dont la mère est à la maison (et parmi ceux dont la mère travaille, ce sont les garçons de classe ouvrière qui ont la conception la moins égalitaire).

- En plus d'être reliée au travail de la mère, la conception plus égalitaire des rôles sexuels est en outre associée à une plus

grande satisfaction des mères de leurs rôles ainsi qu'à une plus grande similitude de comportement entre les hommes et les femmes.

- L'évaluation des enfants et de leurs problèmes par leurs parents ne révèle pas de différences significatives dans la perception des mères, qu'elles soient ou non en emploi; il en est autrement des pères de classe ouvrière dont l'épouse est au travail, qui évaluent plus défavorablement leurs fils que les autres pères.

- La réussite en lecture présente des différences entre certains groupes:
  - les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons;
  - les garçons de classe moyenne avec mère en emploi se classent moins bien que les garçons de même milieu dont la mère est à la maison, et la différence est significative;
  - par contre, ce sont les filles de classe moyenne avec mère en emploi qui obtiennent les meilleures notes.

- La réussite en mathématiques présente des différences analogues, qui sont près d'être significatives («approached significance»): parmi les enfants de classe moyenne, les garçons avec une mère «active» affichant les performances les plus faibles.

- La réussite académique mesurée par les notes ainsi que l'attitude face à l'école ne présentent pas de différences significatives entre les enfants de mère en emploi ou au foyer. Ce sont les garçons de classe ouvrière avec mère au travail qui obtiennent les moins bons résultats scolaires et qui ont l'attitude la plus négative face à l'école. Les auteurs estiment que ces deux résultats sont en lien l'un avec l'autre.

- En termes d'adaptation personnelle, les chercheurs n'observent pas de différence significative entre enfants de mères en emploi ou au foyer, ni chez les garçons, ni chez les filles. On observe cependant certaines difficultés d'adaptation chez les garçons de classe ouvrière qui ont une mère au travail: ces enfants sont décrits plus négativement par les pères, seraient plus timides et nerveux, auraient des notes scolaires plus médiocres et aimeraient moins l'école. Cependant les auteurs précisent que ces notes provenant des dossiers scolaires sont plus mauvaises que les résultats des tests objectifs administrés par les chercheurs.

B. Données en provenance des parents

- Quand les mères sont «actives», la supervision des enfants (pour les soirs et fins de semaine) se fait davantage par les deux parents plutôt que par la mère seule. Et la différence est significative par rapport aux mères au foyer. Par contre les chercheurs notent que, pour l'ensemble de l'échantillon, un seul enfant avec mère au foyer est sans supervision pendant le jour sur semaine,

alors que c'est le cas de 20 enfants (sur 97) quand les mères sont «actives». Si, parmi ces dernières, les garçons ont des résultats plus médiocres, la différence n'est pas significative par rapport à ceux qui sont supervisés.

- Si on pouvait s'attendre à ce que les mères aient des attitudes plus féministes que les pères, on constate que le statut de mère au travail est plus associé à des attitudes féministes pour les deux parents et ce, de façon plus marquante dans la classe moyenne.

- La motivation et le comportement face au rôle parental: à l'exception des mères de garçons de classe ouvrière, les mères en emploi s'estiment satisfaites de leur rôle de travailleuse. Parmi l'ensemble de l'échantillon, les femmes les moins satisfaites sont celles de classe moyenne, sans emploi et mères de garçons. La plupart des mères au foyer expriment le désir d'intégrer le marché du travail et les attitudes de leur conjoint apparaissent concorder sur ce point. Les époux des femmes au travail affichent un taux de satisfaction plus élevé que ceux des femmes au foyer, et dans la classe moyenne, la différence est significative. Dans la perception qu'ils ont de leur comportement au foyer par rapport à celui de leur épouse, les conjoints de femmes au travail perçoivent davantage de similitudes; à cet égard, parmi les pères de classe ouvrière, ceux qui perçoivent le plus de similitude sont ceux qui ont des filles, alors que ceux qui ont des fils perçoivent plus de différences.

- L'implication des pères dans l'éducation des enfants paraît associée à une meilleure performance académique de leurs fils. On peut supposer que cette implication accrue des pères est elle-même liée au statut d'emploi des mères ainsi qu'à une atténuation de la division sexuelle des tâches domestiques.

II. Auprès de l'échantillon francophone montréalais:
Avec un échantillon plus important en nombre (379 enfants plutôt que 223), mais avec exactement le même protocole de recherche, l'étude de GOLD et ANDRES auprès des francophones donne des résultats beaucoup moins marqués en ce qui touche l'influence du travail des mères sur le développement des enfants selon leur sexe et leur origine sociale. Par ailleurs, le travail des mères semble avoir plus d'impact sur les relations conjugales.

A. Données en provenance des enfants

- En ce qui regarde la conception des rôles sexuels, les filles perçoivent moins de différences entre les sexes que les garçons. Les enfants de classe moyenne avec mère en emploi affichent les attitudes les plus libérales à l'égard des rôles féminins, et c'est davantage le cas des filles que des garçons.

- Ce sont également les filles qui présentent les scores les plus élevés sur différentes dimensions de l'adaptation sociale.

- Les notes académiques, les aspirations scolaires et occupationnelles et le fait d'aimer l'école n'étaient reliés de façon significative à aucune des principales variables de l'étude: travail des mères, sexe et origine sociale de l'enfant.

B. Données en provenance des parents

C'est à ce niveau qu'apparaissent les résultats les plus marquants de l'étude.

- Quand les mères travaillent, leur description du comportement de leurs enfants se distingue de celle que donnent les mères au foyer (à partir de la liste d'adjectifs à attribuer aux enfants): les filles de classe moyenne sont perçues comme plus coopérantes, celles de classe ouvrière sont décrites comme plus «sociables» (out going) et plus responsables («dépendable»); les fils de classe ouvrière sont enfin décrits comme moins dominateurs.

- Les mères en emploi se montrent plus satisfaites de leurs rôles que les mères au foyer; parmi les mères, les plus satisfaites sont les travailleuses de classe moyenne, les moins satisfaites, les mères au foyer, également de classe moyenne.

- L'emploi des mères est en outre associé à certains aspects de l'interaction des pères avec leurs enfants. Les mères «actives» perçoivent une meilleure interaction père/enfant et une plus grande similitude de comportements entre elles-mêmes et leur conjoint (cette dernière relation étant significative). La perception la plus marquée de différences sexuelles entre époux se retrouve chez les mères au foyer de classe moyenne.

- L'attitude la plus égalitaire face aux rôles sexuels est associée à l'emploi des mères de classe moyenne: les plus féministes étant les travailleuses mères d'un fils; les moins féministes, les mères au foyer, également d'un fils.

- Les perceptions des pères présentent de nombreuses similitudes avec celles des mères. Les époux des travailleuses sont plus satisfaits du rôle de leurs conjointes et se perçoivent comme plus impliqués auprès des enfants (il s'agit d'une différence significative par rapport aux hommes dont l'épouse est au foyer). Les maris de femmes actives perçoivent aussi une plus grande similitude de comportements domestiques entre conjoints et affichent enfin des attitudes plus féministes que ceux dont l'épouse est au foyer, les hommes de classe moyenne se révélant «plus féministes» que ceux de classe ouvrière.

III. Comparaison entre les échantillons anglophone et francophone

- Chez les enfants anglophones, on observe des différences selon que la mère est au travail ou au foyer, dont une est nettement significative: les garçons de classe moyenne présentent des performances moins bonnes en lecture quand la mère travaille.

- Chez les enfants francophones, on observe très peu d'effets qui soient associés au travail des mères. Il en est autrement des parents: dans les familles francophones où la mère travaille, les parents se montrent plus heureux des rôles maternels, les pères s'estiment plus impliqués auprès des enfants, ils se perçoivent comme ayant un fonctionnement plus semblable à celui des mères et ils témoignent enfin d'une attitude plus féministe.

- Les auteurs en concluent que l'impact moindre du travail des mères sur les enfants francophones est relié à l'attitude des parents et, en particulier, à la plus grande implication des pères francophones auprès de leurs enfants.

- COMMENTAIRES:

- Cette recherche quantitative nous introduit à la complexité des interrelations qui président à l'impact du travail des mères sur le développement des enfants. On peut constater que de nombreuses variables médiatrices sont à prendre en considération pour bien comprendre cette situation, en particulier l'importance de l'attitude des deux parents.

- Peu de différences significatives peuvent être établies entre le travail des mères et la réussite académique des enfants.

- La performance plus médiocre des garçons anglophones de classe moyenne quand la mère travaille demeure encore une sorte d'énigme et l'étude de GOLD et ANDRES confirme les études américaines précédentes de BROWN (1970), de BANDUCCI (1967), de HOFFMAN (1974) et de WALLERSTEIN et KELLY pour les familles monoparentales (voir témoignage de WALLERSTEIN dans National..., 1979: 60). La revue de littérature de HOFFMAN (1980: 326-333) examine quelques hypothèses d'explication de ce résultat.

- Les plus grandes différences observées, dans la classe moyenne, entre mères au travail et au foyer, peuvent refléter le caractère plus récent, dans ces milieux, du travail salarié des femmes mariées par rapport à la classe ouvrière.

- La recherche de GOLD et ANDRES confirme le résultat sans doute le plus ferme (LAMB, 1982: 60) de l'impact du travail des mères sur les

enfants, déjà avancé par ROMER et CHERRY (1978) et MILLER (1975): les enfants dont la mère travaille ont une conception des rôles sexuels moins stéréotypée que ceux dont la mère est au foyer.

- L'explication avancée par GOLD et ANDRES des différences entre les résultats des échantillons anglophone et francophone, c'est-à-dire la plus grande implication des pères francophones auprès des enfants, demanderait à être examinée plus à fond. Par exemple, plusieurs auteurs (RUBIN, 1976 et SEGALEN, 1981 notamment) ont montré qu'en ce qui touche la division sexuelle du travail domestique et la conception des rapports conjugaux, les attitudes et les discours des hommes pouvaient différer considérablement de leurs comportements.

- Les différences importantes observées entre les échantillons montréalais anglophone et francophone de cette recherche nous incitent fortement à ne pas considérer que les résultats des recherches américaines s'appliquent automatiquement et entièrement dans le contexte québécois. Notre société présente des particularités culturelles et familiales indéniables, qu'il est nécessaire d'investiguer davantage.

3. LES RECOMMANDATIONS ET APPLICATIONS PRATIQUES

Dans un domaine comme celui de l'impact des changements familiaux sur les enfants de l'école primaire, on peut s'attendre à trouver des considérations en fonction de l'action, en somme des recommandations et des applications pratiques. Dans notre revue de littérature, ces considérations ont émergé de diverses sources: des chercheurs qui ont développé par leurs études une connaissance de la question; des praticiens de l'éducation qui, dans leur expérience de travail, comme professionnels ou comme administrateurs, ont aussi développé une connaissance du sujet; enfin des parents, qui sont des témoins privilégiés dans un tel contexte. Chacun de ces «acteurs» a une perception particulière des phénomènes, parfois convergente, parfois divergente par rapport à celle des autres.

Il importe de noter que la plupart de ces considérations pratiques (et idéologiques dans certains cas) concernent les réorganisations familiales suscitées par la mobilité conjugale des parents et tout particulièrement, le divorce. Sur le travail des mères, il n'y a pas de recommandations très spécifiques (voir par exemple LINNEY et VERNBERG, 1983) sauf que la plupart des suggestions concernant les parents seuls au travail (horaires des réunions d'école, garderies scolaires, etc.) sont également pertinentes pour les mères au travail. Soulignons enfin que la recherche bibliographique que nous avons faite sur les recommandations et applications pratiques a porté sur les sociétés américaine et québécoise

et néglige les innovations apportées par les systèmes scolaires français et britannique pour pallier l'impact des changement familiaux: le lecteur devra donc en tenir compte.

3.1 Pour ou contre un «rôle fort» de l'école?

Ceux qui sont en faveur d'une intervention plus importante de l'école quant à l'impact des changements familiaux sont en général parmi ceux qui oeuvrent dans l'école même (direction, enseignants et surtout professionnels scolaires) ou à sa marge (universitaires qui enseignent dans des facultés d'éducation). Parmi ceux qui expriment des réserves quant à une intervention massive de l'école, il y a des chercheurs, certains parents et certains enseignants. Commençons par cette dernière position (nettement minoritaire dans notre revue de littérature).

Le sociologue Robert WEISS, auteur d'un ouvrage très diffusé sur la séparation (1977), soutient que le professeur ne peut être à la fois un bon enseignant et un bon conseiller personnel. Selon lui (voir son entrevue accordée à KOHN, 1979), l'école ne peut intervenir que de façon ponctuelle et à court terme mais ne saurait assumer un bon suivi de l'ensemble des problèmes du divorce. Il préconise donc que des programmes soient mis en place, non à l'école mais au niveau communautaire, par des agences de santé

mentale au service des parents et des enfants. Un autre chercheur, SCIARA (1975), s'oppose à un «traitement de masse» des enfants du divorce à l'école. Il en est de même des chercheurs issus d'un département de psychiatrie d'une université américaine (WARREN et al., 1986) qui concluent que tous les enfants du divorce n'ont pas besoin d'une aide clinique. Enfin face aux réticences de certains parents à informer l'école de leur situation maritale, plusieurs auteurs signalent ou bien l'ignorance des parents quant à l'impact du divorce (WALLERSTEIN et KELLY, 1980a et SPECTOR-DUNSKY, 1984), ou bien leur crainte de l'étiquetage de leurs enfants (plusieurs chercheurs ont documenté cette question: voir supra). Du côté des professeurs, il arrive qu'on souligne leur «réticence, pudeur ou opposition ouverte à s'immiscer dans la vie privée des familles» (SPECTOR-DUNSKY, 1984 et OURTH et al., 1982).

Ceux qui se prononcent en faveur d'une implication de l'école face aux changements familiaux sont plus nombreux. Mais il y a des degrés et des accents à cette implication. Leurs recommandations vont de la simple sensibilisation du personnel scolaire par la diffusion des connaissances concernant l'impact des réorganisations familiales sur les enfants (voir LANGIS, 1987 et CLOUTIER et BOURQUE, 1988) à un programme ambitieux de formation sur place (in service training) pour les enseignants et les professionnels scolaires, ainsi qu'à la formation de groupes de développement personnel et de counseling individuel pour les enfants et les

parents (voir BURNS et BRASSARD, 1982 et ARMSTRONG-DILLARD, 1980). Certains vont jusqu'à faire de l'école une sorte de carrefour d'information concernant le développement de l'enfant, les pratiques parentales et toute la vie familiale (OURTH et al, 1982). Soulignons que ces recommandations et programmes pour une implication «plus forte» de l'école apparaissent aux États-Unis, surtout dans les années 80, à la suite notamment de la recherche alarmiste du NAESP/IDEA sur les «problèmes» de comportement et de réussite scolaire des enfants de famille monoparentale; à la suite également des deux recherches dirigées par les psychologues HETHERINGTON et WALLERSTEIN, qui insistent sur le rôle important de soutien que peut jouer l'école auprès des enfants soumis au stress du divorce.

Notons enfin que plusieurs intervenants critiquent au passage la vision traditionnelle de la famille qu'on retrouve encore trop souvent dans les écoles, selon eux. Outre les préjugés du personnel scolaire (voir supra), RICCI (1979) rapporte la conception répandue selon laquelle l'enfant n'a affaire qu'à «une seule maison» (one home). Les associations de parents (CLAY, 1981) et certains professionnels scolaires dénoncent les activités pédagogiques discriminantes pour les familles monoparentales, notamment autour des fêtes des mères ou des pères (en somme le postulat que chaque enfant a un contact avec ses deux parents).

3.2 Les interventions dans le cadre scolaire

3.2.1 Directement auprès des enfants

Les premières interventions sont celles qui, en milieu scolaire, se font directement auprès des enfants. On peut intervenir de façon légère et préventive ou de façon plus intensive et à l'aide d'experts. En général, cependant, ces interventions ont pour corollaire la nécessité de distinguer des autres enfants ceux qui vivent des stress familiaux: divorce, séparation, recomposition familiale (très rarement mères au travail).

À l'école, les travailleurs sociaux et les psychologues, comme les orthopédagogues[1], ont toujours fait du counseling auprès des enfants, sur une base individuelle. Autour de l'impact des changements familiaux, ils ont proposé des formules supplémentaires: counseling de groupe, groupes de discussion ou ateliers d'expression (avec techniques de jeux de rôles, marionnettes, dessins, découpage, etc.) (BURNS et BRASSARD, 1982; ARMSTRONG-DILLARD, 1980 et DRAKE, 1979 et 1981). Certains intervenants ont conçu des formules de groupes pour les enfants des «nouvelles familles» et, parfois, pour ceux qui connaissent le deuil d'un parent (on les

---

[1] Nous n'avons pas trouvé d'écrits provenant de ces spécialistes, plus préoccupés par l'apprentissage.

nomme «school-based groups»). Animés par des professionnels scolaires de la santé mentale, avec des enfants ayant récemment connu le divorce ou le remariage des parents, ces activités poursuivent les objectifs suivants: aider ces enfants à exprimer et clarifier leurs émotions, à surmonter leur culpabilité et leur peur d'être abandonnés, à saisir qu'ils ne sont pas seuls à vivre une transition familiale, à voir d'une façon «réaliste» leur situation, contribuer à alléger leur stress et à prévenir des troubles graves de comportement et de rendement scolaire (voir les articles de CANTOR, 1977; KALTER et al., 1984 et EFFRON, 1980). Ce genre de groupe a également été évalué par certains chercheurs (PEDRO-CARROLL et COWEN, 1985).

Outre des psychologues scolaires (BURNS et BRASSARD, 1982) et des directeurs d'école élémentaire (NAESP/IDEA, 1980 et ANNIS et ALLERS, 1979: 65), des chercheurs (KINARD et REINHERZ, 1986; KELLY et WALLERSTEIN, 1979 et HAMMOND, 1979) ont proposé des groupes d'entraide entre pairs (c'est-à-dire entre enfants qui ont déjà traversé une expérience de réorganisation familiale et enfants qui sont en train de les vivre). D'autres chercheurs (FELNER et al., 1981) préconisent des aidants non professionnels (non-professional help-agents) qui puissent s'impliquer pour un temps limité afin d'assurer du support aux enfants (on suppose qu'il s'agit d'une formule comme celle des «Grands frères/Grandes soeurs»).

Enfin les enfants peuvent être rejoints de diverses autres manières: bibliothérapie, audition de films, vidéos, cassettes, etc. Les directeurs d'écoles publiques américaines (NAESP/IDEA, 1980) ont aussi préconisé que les enfants soient préparés, à l'école, à faire face à toute urgence à la maison (repas, accident) dans l'éventualité de la non-présence d'un adulte. Ceux qui en auraient besoin pourraient enfin faire un certain rattrapage scolaire en fin de journée. Les psychologues BURNS et BRASSARD (1982: 492) ainsi que GAUTHIER et al. (1982) proposent que des pairs puissent en être chargés[1]. Nous y reviendrons plus loin.

3.2.2 Les professionnels scolaires

Si plusieurs de ces services auprès des enfants sont initiés et assurés par les directions ou les enseignants, les professionnels scolaires sont en général les responsables immédiats des interventions les plus spécialisées, soit le counseling individuel et de groupe. Des psychologues, travailleurs sociaux, conseillers familiaux et même d'orientation s'y sont impliqués, du moins aux États-Unis[2]. Certains professionnels scolaires ont écrit des ou-

---

[1] Voir là-dessus l'intéressant petit ouvrage de Gartner, Kohler et Riessman, 1971.

[2] Au Québec, peu d'écrits, à notre connaissance, s'intéressent aux pratiques des psychologues scolaires en relation avec les changements familiaux. Outre Cloutier, Spector-Dunsky et Caglar, qui en ont parlé de façon assez générale, il y a l'étude de Turmel (1989), dont nous avons

vrages spécialisés (par exemple: ALLERS, 1982; DRAKE, 1981 et ARNSBERG-DIAMOND, 1985) et des articles (notamment BURNS et BRASSARD, 1982 et ARMSTRONG-DILLARD, 1980) où ils définissent leur rôle et les interventions qu'ils préconisent à l'école. Non seulement conçoivent-ils que leur action doit se faire auprès des enfants (voir supra, les «school-based groups») mais aussi auprès du personnel de l'école et même des parents:

> «School psychologists can play an important role increasing the sensitivity of teachers and other school personnel to the needs of single parents and their children by offering a number of practical techniques and suggestions.»
> (BURNS et BRASSARD, 1982: 492)
>
> «School social workers can beging to develop a systematic approach to providing supportive services to children and their divorced parents [...] counseling on individual basis, [...] working with groups of single parents, [...] leading children's groups, [...] founding programs of professional development for teachers.»
> (ARMSTRONG-DILLARD, 1980: 45)

Certaines directions d'école (ANNIS et al., 1979: 65) se sont montrées d'accord pour la tenue de sessions qui dispensent suggestions et recommandations aux professeurs concernant leur comportement en classe. La travailleuse sociale Peggy ARMSTRONG-DILLARD (1980: 55) considère pour sa part que de telles sessions doivent chercher à atteindre d'autres objectifs: sensibiliser les enseignants à l'impact des réorganisations familiales sur les enfants en classe, leur permettre d'échanger leurs points de vue,

---

précédemment fait état (voir supra, section 2.1.2). Si cette dernière analyse rapporte certaines caractéristiques des dossiers confiés à ces professionnels (notamment le fait que les enfants soient davantage signalés au psychologue scolaire pour des problèmes de comportement que d'apprentissage), elle n'apporte pas d'information sur la conception de leur rôle ou la façon dont ils interviennent auprès des enfants.

d'examiner leurs «mythes communs sur le divorce» et d'éventuellement corriger leurs stéréotypes (là-dessus, voir également SHREEVE et al., 1986 et LEVINE, 1982). La psychologue Huguette CAGLAR (1984) préconise des entrevues individuelles pour offrir un «lieu d'écoute à l'enfant» ainsi que l'animation de groupes de parents pour verbaliser tant les difficultés que les évolutions positives. Elle estime qu'une action préventive est nécessaire pour éviter «l'enkystement des difficultés scolaires ou comportementales» chez l'enfant. Les psychologues BURNS et BRASSARD (1982: 492) estiment qu'il pourrait être de leur ressort d'intervenir auprès des enseignants pour les aider à avoir des «attentes raisonnables» à l'endroit des familles monoparentales, dont le parent responsable dispose souvent de peu de disponibilité (voir FURSTENBERG et NORD, 1985): par exemple, exiger des parents, non pas une supervision des devoirs qui soit quotidienne, mais hebdomadaire. Enfin ces mêmes psychologues estimeraient utile d'animer des rencontres conjointes entre parents et enseignants concernant les transitions familiales.

3.2.3 Les enseignants

Si certains professionnels scolaires ont des projets ambitieux pour intervenir à l'école auprès des enfants du divorce, ce personnel n'a pas toujours la possibilité de concevoir et de

mettre en oeuvre de tels projets. Il demeure que la personne qui, à l'école, est en contact quotidien avec les enfants, c'est l'enseignant. C'est celui qui, pour employer le langage des services socio-sanitaires, est placé «en première ligne». Peu d'enseignants ont écrit sur l'impact des changements familiaux sur les enfants à l'école. En revanche, ils ont été interrogés pour la plupart des recherches (voir supra) et tous les intervenants reliés à l'école, parents, directions d'écoles, professionnels scolaires autant que chercheurs, ont une conception de leur rôle, de ce qu'ils font ou devraient faire. Vu le nombre élevé de recommandations faites aux enseignants, il en sera fait ci-dessous une présentation schématique.

INTERVENTIONS SUGGÉRÉES AUX ENSEIGNANTS QUI ONT DES ÉLÈVES VIVANT UN STRESS FAMILIAL

- RÉFÉRENCES:

- ALLERS, Robert, Divorce, Children and the School, Princeton, N.J., Princeton Book Co. Pub., 1982.
- ARNSBERG-DIAMOND, Susan, Helping Children of Divorce. A Handbook for Parents and Teachers, New York, Schocken Books, 1985.
- ARMSTRONG-DILLARD, Peggy, «Developing Services for Single Parents and Their Children in the School», Social Work in Education, 3, 1980: 44-57.
- BURNS, C.W. et M.R. BRASSARD, «A Look at the Single Parent Family: Implications for the School Psychologist», Psychology in the School, 19 (4), 1982: 487-494.

- CAGLAR, Huguette, «L'adaptation scolaire de l'enfant de famille monoparentale», Psychologie scolaire, 50, 1984: 43-55.

- COOK, A.S. et J. McBRIDE, «Divorce: Helping Children Cope», The School Counselor, 30 (2), 1982: 89-74.

- DRAKE, E.A., Helping Children Cope with Divorce: The Role of the School, New York, Van Nostrand Reinhold Co., 1981.

- HAMMOND, J.M., «Children of Divorce: A Study of Self-Concept, Academic Achievement and Attitudes», Elementary School Journal, 80, 1979: 55-62.

- LEVINE, E., «What Teachers Expect of Children from Single-Parent Families», Scientific Research Society of North America, New Haven, Conn., 1982 (ERIC ED 219692).

- RILEY, B., «Education and Children of One-Parent Families», Education Manitoba, 8 (4), 1981 (décembre): 9-16.

- SPECTOR-DUNSKY, Liliane, «L'enfant et le divorce dans une perspective scolaire», Revue des Sciences de l'éducation, X (3), 1984: 569-578.

- 1re ÉTAPE D'INTERVENTION: IDENTIFIER LES DIFFICULTÉS DE L'ENFANT

A. Les symptômes du stress:
- rêveries diurnes (day dreaming)
- agitation, nervosité: difficulté à rester assis, on bouge, on se déplace, on lance des papiers, on parle de façon excessive, on dérange les autres
- difficulté à se concentrer
- problèmes de léthargie en classe (mauvais sommeil lié à cauchemars ou disputes à la maison)
- sautes d'humeur
- se tenir à l'écart, en silence
- avoir subitement des moins bonnes notes
- présenter un comportement régressif
- présenter un comportement de maturité précoce
- autres comportements inexpliqués (par exemple, avant ou après un week-end où l'enfant visite l'autre parent)

B. Les réactions de l'enfant au stress:
- avoir ou se plaindre de problèmes physiques (maux de tête, nausées, etc.)
- présenter un comportement agressif (envers les autres enfants et face au matériel et ameublement scolaires) «because (the child) feels overloaded with pressure, and because the requirements of

academic work may be too much at that particular time» (ALLERS, 1982: 73)
- attirer l'attention du professeur (poser des questions inappropriées, suivre le prof., vouloir le toucher, rechercher son affection)
- des pleurs et de la tristesse
- de la dépression
- retards et absences de l'école
- usage de drogues
- vols
- aucun changement de comportement: cela arrive aussi mais l'enfant peut être frustré ou confus intérieurement

C. Les causes de stress:
- la colère, surtout envers le parent qu'on croit responsable de la séparation
- la culpabilité: l'enfant croit être une cause partielle de la séparation
- la peur d'être abandonné par le parent gardien (surtout si le parent non gardien ne voit pas l'enfant régulièrement ou est tout à fait absent)
- la situation économique précaire de la famille
- le déracinement (déménagement de quartier et d'école)
- le fait que le parent, ayant davantage de responsabilités et de préoccupations, a moins de disponibilité
- le conflit parental, que ce soit avant ou après une séparation
- l'arrivée d'un nouveau conjoint de la mère ou du père
- les problèmes de loyauté que suscitent les conflits parentaux ou la recomposition familiale

- 2e ÉTAPE: INTERVENIR DIRECTEMENT

A. Conditions préalables d'intervention pour l'enseignant:
- être sensibilisé aux réactions possibles des enfants qui sont soumis au stress familial (voir 1re étape ci-haut): par des lectures, l'expérience personnelle, des sessions ou ateliers spéciaux, etc.
- être vigilant par rapport à ses propres attitudes face aux changements familiaux:
  - se rappeler que tous les enfants du divorce n'ont pas des problèmes graves
  - il y a des effets négatifs mais aussi bénéfiques aux «nouvelles familles»
  - s'adapter aux familles réorganisées peut nécessiter des modifications dans le langage et dans les activités pédagogiques
  - il faut s'interroger si le matériel pédagogique comporte des stéréotypes

B. Les limites
- L'enseignant n'a pas nécessairement la formation voulue («teachers have traditionnally been given little encouragement to develop their knowledge about the child's emotional needs» [ALLERS, 1982: 82]).
- Le temps pour les contacts individuels avec les élèves est limité.
- La disponibilité, dans l'établissement, de professionnels scolaires (psychologue, orthopédagogue, travailleur social ou conseiller) n'est pas toujours assurée.

C. Les suggestions d'intervention:
- L'enseignant doit être à l'écoute et disposé à rencontrer individuellement l'enfant. Des suggestions utiles:
  - ne pas toujours penser qu'il faut offrir une solution à l'enfant
  - l'aider à exprimer ses émotions ou à les reconnaître
  - ne jamais nier un sentiment: se montrer empathique peut souvent suffire
  - ne pas devenir ni trop attaché, ni trop impliqué: «Teachers don't have to give affection or love. [...] But they can help their students to have a feeling of security and can help them to find a sense of direction. They can help them to develop a feeling of self-worth and to learn how to cope with and master difficult situations» (ARNSBERG-DIAMOND, 1985: 45); éviter la «relation-piège» de se substituer aux parents (CAGLAR, 1984)
  - respecter le caractère confidentiel des échanges
  - il faut considérer «le caractère transitoire de ces troubles réactionnels» (CAGLAR, 1984)
  - l'agitation, l'agressivité, les retards, les absences, les vols et l'usage de drogues doivent être sanctionnés mais, en même temps, il faut donner à l'enfant la possibilité d'exprimer autrement ses émotions, tout en maintenant son estime de soi. Il importe de réagir de la même façon face à la rêverie, même si elle dérange peu.
    Face à ces comportements, la réaction souhaitable doit être cohérente, non rigide et compréhensive.
- Il serait souhaitable que l'enseignant crée un climat propice à discuter, en classe, de stress familiaux: «une atmosphère qui encourage ouverture d'esprit et respect des autres, de sorte que les enfants puissent exprimer des sentiments personnels sans être jugés» (ARNSBERG-DIAMOND, 1985: 39). (Voir aussi COOK et MacBRIDE, 1982 et HAMMOND, 1979.)
- Ajuster les exigences scolaires des enfants soumis au stress en fonction de leurs capacités du moment. Car si l'insuccès est trop grand, ils perdront leur motivation pour l'école.
- De façon générale, il ne faut pas ignorer les difficultés des enfants car ils peuvent dégénérer en problèmes graves. Dans certains cas, les enfants doivent être référés à des professionnels du comportement ou de la santé mentale.

- 3e ÉTAPE: INTERVENIR INDIRECTEMENT

A. Auprès du (ou des) parents:
   - Pour lui rappeler l'importance:
     - de bien informer l'enfant des réorganisations que vit la famille
     - de ne pas négliger l'enfant même si les responsabilités parentales sont lourdes
     - pour l'enfant de continuer de voir l'autre parent, si possible.
   - Pour que parent(s) et enseignant puissent s'informer réciproquement de tout ce qui peut contribuer à aider l'enfant.
   - Des chercheurs (EPSTEIN, 1984 et FURSTENBERG et NORD, 1985) et des psychologues scolaires (BURNS et BRASSARD, 1982) recommandent aux enseignants d'être attentifs au fait que les parents qui vivent un stress familial sont «débordés» (overloaded).

B. Auprès des professionnels de l'école ou d'autres ressources:
   - Quand l'enseignant doit-il référer un cas?
     - lorsque l'enfant exprime quelque chose de dangereux pour sa santé ou sa vie
     - lorsque l'enseignant n'est plus «à l'aise» et qu'il considère que le cas n'est plus de son ressort (ARNSBERG-DIAMOND, 1985: 42, 43)

- POUR CONCLURE:

Comment les enseignants peuvent-ils acquérir, si nécessaire, ces habiletés thérapeutiques de base? Les professionnels scolaires et les directions d'école l'ont déjà suggéré (voir supra et infra): par des lectures, des échanges, des sessions ou ateliers, sur place ou dans les institutions de formation; l'objectif étant «d'accroître la sensibilité des enseignants (aux changements familiaux), leur fournir de meilleures connaissances sur le sujet et leur permettre de se familiariser avec des stratégies d'intervention, [...] de se questionner sur leurs valeurs et positions personnelles vis-à-vis du divorce, [...] sans que la communication ne soit colorée ou déformée par des préjugés individuels» (SPECTOR-DUNSKY, 1984: 577; voir aussi CAGLAR, 1984).

3.2.4 Les directions d'école

Les directions d'école, en particulier aux États-Unis, se sont montrées très concernées depuis une dizaine d'années par l'impact des changements familiaux sur les enfants. En 1979, l'association américaine des principaux d'école a convoqué une réunion d'experts sur la question puis a commandité une étude nationale (NAESP/IDEA, 1980 et BARTON, 1981). Bien que critiquable au plan scientifique (voir supra, section 2.1.1), cette étude a fortement sensibilisé les intervenants scolaires et la population.

On peut concevoir que, si l'enseignant est «en première ligne», la direction se place «en seconde ligne», à côté des professionnels scolaires, si l'établissement en compte parmi son personnel; quand ce n'est pas le cas, il faut se débrouiller «avec les moyens du bord». C'est pourquoi, rappellent un directeur et un psychologue scolaire, «both teachers and principals have often had to wear the hat of the psycho-therapist» (ANNIS et ALLERS, 1979: 65). Ainsi est-il assez fréquent que le directeur ou la directrice s'occupe personnellement des enfants quand leurs réactions au stress familial deviennent plus fortes: par exemple, agressivité incontrôlée, retards et absences, vols, usage de drogues, etc. Nous n'avons pas trouvé, comme pour les professeurs, une abondante littérature de recommandations ou suggestions d'intervention à l'intention des directions d'école. Mais on peut penser que

plusieurs des principes d'intervention qui s'appliquaient pour les professeurs conviennent aux directeurs et directrices. Ces derniers doivent aussi conjuguer leur action à celle des spécialistes, qu'ils soient professionnels scolaires ou rattachés aux services socio-sanitaires du quartier ou de la région.

Outre des contacts avec les enfants qui présentent plus de difficultés de comportement, la direction d'école a la responsabilité, sinon le monopole, des contacts avec les parents. Elle doit s'assurer que l'école recueille les informations suffisantes sur les parents et que les formulaires qu'elle distribue sont adéquats et ne sont pas uniquement conçus en fonction d'une famille traditionnelle (un seul foyer, deux parents) (cf. ALLERS, 1982; RICCI, 1979 et CLAY, 1981). Dans ses contacts avec les parents divorcés, la direction a à faire face à des problèmes spécifiques. Elle a parfois à conseiller ou à référer, à des spécialistes ou à des groupes d'entraide, certains parents gardiens pour qui la séparation a occasionné un stress élevé (dépression, pauvreté, violence conjugale). Surtout, la direction est aux prises avec le problème, assez rare mais souvent épineux, des contacts avec le parent non gardien. Le genre de questions qui se posent alors sont généralement les suivantes: Faut-il envoyer les bulletins scolaires aux deux parents? À moins d'un ordre formel de la Cour stipulant une défense, faut-il accepter de laisser l'enfant voir le parent non gardien par l'entremise de l'école, même si le

parent gardien s'y oppose? Au Québec, il ne semble pas y avoir de politique globale en milieu scolaire sur cette question. Chaque école ou commission scolaire aurait donc sa politique.

Les réunions de parents et de comité d'école sont un autre aspect qui relève de la direction. Divers intervenants (NAESP, 1980; DAMON, 1979; CLAY, 1981 et BURNS et BRASSARD, 1982) ont souhaité que ces réunions se tiennent à des heures accessibles à tous et plusieurs préconisent un système de gardiennage permettant aux parents seuls d'assister à ces réunions sans frais additionnels.

Ce qui nous introduit à la panoplie des services en milieu scolaire, implantés ou à implanter depuis l'émergence des changements familiaux des dernières décennies (en particulier, monoparentalité et travail des mères): dîner surveillé à l'école, activités extra-scolaires sous la supervision notamment des parents (des mères, en réalité) et surtout garderies en milieu scolaire avant et après les heures de classe. Aux États-Unis, l'association nationale des directeurs d'école faisait des recommandations en ce sens dès 1980. Des chercheurs ont fait de même (HOFFMAN, 1980: 33), dénonçant la léthargie des institutions scolaires à s'adapter aux nouvelles réalités familiales. Au Québec, des garderies en milieu scolaire ont été implantées assez rapidement depuis quelques années (voir BEDARD-HO, 1989) mais ne se retrouvent pas encore dans toutes les écoles de la province.

Quant aux autres services, comme le rattrapage gratuit offert par l'école aux enfants soumis à des stress familiaux, des principaux d'école se sont montrés favorables à cette mesure aux États-Unis (NAESP, 1980 et DAMON, 1979). La question des coûts d'un tel rattrapage se conjugue à celle des modalités: qui en sera chargé? Le personnel enseignant salarié est, on le sait, soumis à l'application des conventions collectives. Un travail supplémentaire se paie, et c'est normal. Si on n'a pas les ressources, faut-il faire appel à des bénévoles? Au Québec, une solution originale a été soumise par un chercheur (GAUTHIER et al., 1982) et a l'avantage de proposer l'atteinte, non seulement d'objectifs d'apprentissage, mais d'objectifs d'encadrement socio-affectif auprès des enfants. Il s'agit de créer «des centres actifs d'animation scolaire et parascolaire» (comprenant des services de garderie) placés sous la responsabilité de jeunes stagiaires, «adéquatement encadrés et supervisés», étudiants des niveaux cégep, université et même secondaire. Cette formule aurait un double avantage, selon GAUTHIER: 1) les enfants (dont ceux de familles monoparentales) bénéficieraient du contact avec des jeunes hommes et jeunes femmes de 15 à 25 ans, «intéressés et aptes à faire l'apprentissage des tâches éducatives»; 2) ces jeunes s'initieraient de leur côté «à des rôles éducatifs auprès des enfants, ce qui les préparerait aux fonctions paternelle et maternelle» (GAUTHIER et al., 1982: 217-219). C'est donc un objectif supplémentaire de responsabilisation

des jeunes que pourrait atteindre ce «centre d'animation en milieu scolaire». Cela rejoint par ailleurs une idée développée par les psychologues CLOUTIER et GROLEAU (1988) quant au rôle-clé de la responsabilisation des adolescents pour favoriser leur accession à l'âge adulte.

3.2.5 Les parents

Une dernière catégorie d'intervenants, les parents, ont cherché à inciter l'école à se préoccuper davantage des changements familiaux. Leur action, cependant, laisse peu de traces dans la littérature, étant faite de demandes verbales provenant d'individus ou de petits groupes, demandes parfois formalisées jusqu'à la présentation de lettres ou de mémoires, de la part de certaines associations de parents.

Aux États-Unis, c'est en réaction à l'enquête du NAESP/IDEA (1980) qu'une section du «National Committe for Citizens in Education» décide de mener une enquête nationale auprès des parents, qui sera diffusée en 1981. Nous en offrons ci-dessous une présentation schématique.

ENQUÊTE AUPRÈS DE PARENTS SEULS CONCERNANT LES ÉCOLES PUBLIQUES

- RÉFÉRENCES:
CLAY, Phyllis, L., Single Parents and the Public Schools. How Does the Partnership Work?, National Committee for Citizens in Education, 1981.
Voir aussi:
CLAY, Phyllis, L, «One Out of Five and Largely Ignored», The National Elementary Principal, 59(1), 1979: 76-80.

- ÉCHANTILLON: auprès de 1237 parents seuls de 47 états des États-Unis. Ils sont en majorité blancs (78%), de classe moyenne et moyenne inférieure (middle et lower middle). Ces parents sont des mères à 88%, des pères à 12% et 70% sont divorcés. 90% d'entre eux occupent un emploi et 93% ont des enfants à l'école publique. L'auteure convient que son échantillon n'est pas tout à fait représentatif des parents seuls américains.

- RÉSULTATS:

I. Les services dispensés par l'école: la réalité et les souhaits

- 65% des parents seuls prétendent que l'école initie des contacts personnels avec les parents seulement quand il y a problème.

- Plusieurs activités reliées à l'école se tiennent le jour, alors qu'une majorité de parents sont au travail: 45,5% des parents seuls disent devoir quitter leur travail pour y assister.

- Aux réunions pour les parents, 75% disent pouvoir assister sans s'absenter du travail: 10% des écoles ont une garderie sur place, 42% admettent les enfants même sans garderie.

- Si 35% des parents avaient rempli un formulaire avec nom et adresse du parent non gardien, seulement 4,5% de ceux-ci reçoivent de l'information sur leur(s) enfant(s).

- 8% des parents seuls ont des enfants qui ont participé à des groupes de croissance ou d'entraide pour enfants soumis à des stress familiaux. 87,5% voudraient que leur(s) enfant(s) y aient accès.

- 8% des parents seuls ont accès aux garderies scolaires. 64% croient que les écoles devraient offrir ce service.

II. Les attitudes de l'école et du personnel

- Les «suppositions» de l'école quant à la vie familiale des enfants:
  - L'école postule-t-elle qu'il y a deux parents à la maison?
    - les 2/3 des parents seuls rapportent que l'école a demandé aux enfants de préparer des cadeaux pour papa et maman
    - 40% des enfants ont eu à interviewer papa et maman
  - L'école attribue-t-elle tous les problèmes de l'enfant à sa structure familiale?
    - 45% des parents seuls répondent par l'affirmative
    - 62% des parents seuls perçoivent que le personnel scolaire ne considère pas la famille monoparentale comme «normale»
  - Les manuels scolaires représentent-ils la famille d'aujourd'hui?
    - 57% des parents seuls disent que tous les «styles familiaux» ne sont pas inclus dans les manuels

- Perception des attitudes du personnel scolaire par les parents:
  - 39% des parents seuls perçoivent une attitude positive à l'endroit de leurs enfants, dont 10%, très positive
  - 30% des parents seuls perçoivent une attitude négative (en exemple, on rapporte des commentaires sur la mère: elle devrait rester à la maison, elle est trop occupée, elle ne devrait pas avoir un ami, l'enfant a besoin de l'influence d'un homme; commentaires sur le manque d'argent de la famille, la pauvreté des vêtements de l'enfant)
  - 31% des parents seuls n'ont pas d'opinion

III. Les attitudes des parents

- L'école doit-elle être informée du statut marital des parents?
  - 82% disent que l'école connaît leur statut
  - 80% pensent qu'elle doit être informée (car elle est en mesure d'aider l'enfant)
  - 12,5 pensent que l'école ne doit pas être informée (et invoquent la peur des stéréotypes et de l'étiquetage)
  - 7,5% n'ont pas d'opinion

- Le sentiment quant au comportement et à la performance scolaire de leurs enfants:
  - 3/4 ne sont pas inquiets du comportement
  - 2/3 ne sont pas inquiets de la performance scolaire

- L'implication face à l'école:
  - 39% accordent à l'école une très haute priorité
  - 54% accordent à l'école une haute priorité mais soulignent que d'autres questions requièrent leur énergie
  - 8% se disent trop occupés à survivre pour donner du temps et de l'énergie à l'école

- La satisfaction face à l'école:
  - 66% sont satisfaits de la réponse de l'école à leur situation de parent seul
  - 39% sont insatisfaits, mais pas seulement sur les questions liées à leur statut marital

- COMMENTAIRES:

Une majorité de parents laissent entendre que la famille monoparentale n'a pas un statut «normal» à l'école. Mais une proportion moins élevée, environ 3 parents sur 10, perçoivent une attitude négative de la part du personnel scolaire et les 2/3 s'estiment satisfaits de la réponse de l'école à leur situation de parent seul. Ces données confirment l'existence à l'école de stéréotypes à l'endroit des enfants vivant des changements familiaux: mais ce n'est pas tous les personnels ou milieux scolaires qui présenteraient de telles attitudes, loin de là.

Plusieurs intervenants scolaires estiment qu'il est de leur ressort d'offrir des services aux parents soumis à des stress familiaux. C'est l'opinion de conseillers familiaux (COOK et McBRIDE, 1982) qui soutiennent que «the more information and support they have, the better they can deal with the situation». Des psychologues (BURNS et BRASSARD, 1982) et travailleurs sociaux (ARMSTRONG-DILLARD, 1980) préconisent pour les parents du counseling individuel (pour les aider à découvrir les aspects positifs de leur situation) ainsi que la constitution de groupes de croissance et d'entraide, la présentation de sessions d'information, à tout le moins la référence à des ressources extérieures. La conviction que l'école ne peut rien faire auprès des enfants sans la collaboration des parents est exprimée par des directeurs (GOETZ cité par KOHN, 1979: 48) et des psychologues (CLOUTIER et GROLEAU,

1988). Une travailleuse sociale désigne même l'école comme «le lieu idéal» pour constituer des groupes de parents seuls: c'est un endroit accessible, auquel n'est attaché aucun stigmate et qui réunit des voisins, donc des personnes pouvant par la suite conserver des liens et assurer un «support naturel» (ARMSTRONG-DILLARD, 1980: 49-50).

À l'inverse, certaines associations de parents peuvent intervenir auprès de l'école. Au Québec, l'association Parents uniques Laval (1989) a mis au point un programme pour sensibiliser les professeurs dans les écoles. Et il y a sans doute d'autres initiatives, qu'une recherche plus poussée pourrait permettre de repérer.

3.3 Les interventions hors du cadre scolaire

C'est d'abord au niveau du quartier ou de la région, bref de la «communauté», que des ressources collectives peuvent être consacrées aux problèmes soulevés par l'impact des changements familiaux sur les enfants. Les principaux d'école en font mention, soit pour souligner que les centres locaux de santé mentale peuvent recevoir les enfants (NAESP, 1980), soit pour rappeler que les directions doivent être prêtes à travailler avec des professionnels hors de l'école (DAMON, 1979). Au Québec, les quelques initiatives prises pour offrir des sessions spéciales aux enfants

du divorce, à leurs parents ou à des professeurs, se prennent surtout dans le cadre communautaire. Dans le cadre du CLSC de Sillery et du Centre de réadaptation Le Phare, Marie-Christine SAINT-JACQUES (1989a) a mis au point un programme de sensibilisation des professeurs dans les écoles; la Commission des écoles catholiques de Québec (1986) a fait de même, sous la supervision du psychologue Richard CLOUTIER. Dans un dossier récent, Richard CLOUTIER et Paule BOURQUE (1988) rappellent la nécessité d'une adaptation des services communautaires aux nouvelles réalités familiales et soulignent l'intérêt du recours au service de médiation familiale, déjà mis sur pied à Montréal et à Québec. Une autre psychologue, Liliane SPECTOR-DUNSKY, aurait mis au point un protocole d'intervention de groupe auprès des parents et des enfants du divorce, qui aurait été expérimenté en milieu communautaire[1].

Certains insistent pour que les universités, en particulier les facultés d'éducation, assurent la formation des enseignants et autres professionnels du milieu scolaire en tenant compte des changements familiaux (SPECTOR-DUNSKY, 1984 et WALLERSTEIN et KELLY, 1980).

---

[1] Il n'a pas été possible d'avoir la référence précise à ce document.

C'est à un contexte politique plus large que certains chercheurs se réfèrent lorsqu'ils préconisent un renforcement de l'obligation des pères de verser les pensions alimentaires (MILNE et al., 1986, GAUTHIER et al., 1982 et DANDURAND et SAINT-JEAN, 1988). D'autres chercheurs insistent sur l'importance d'une politique de support pour alléger la «surcharge financière et psychologique» des chefs de famille monoparentale surtout féminins (GAUTHIER et al., 1982) ainsi que pour pallier l'insuffisance des salaires féminins et aux partages inéquitables des biens lors des ruptures conjugales (DANDURAND et SAINT-JEAN, 1988).

Enfin Pierre GAUTHIER (GAUTHIER et al., 1982: 215-216) soulève la question très vaste du changement des calendriers et horaires du système scolaire pour les adapter au marché du travail. À l'inverse, les chercheurs américains LINNEY et VERNBERG (1983) se demandent s'il ne faudrait pas adapter les modèles d'emploi des parents. Si elles étaient envisagées, toutes ces mesures devraient faire l'objet d'une vaste concertation, non seulement des représentants des familles et de l'école mais des parties patronale, syndicale et gouvernementale de la société. C'est là un objectif fort ambitieux et, à ce jour, on ne connaît pas de pays en Occident qui ait entrepris et pleinement réussi ce virage.

4. CONCLUSION: QUELQUES CERTITUDES ET BEAUCOUP D'INTERROGATIONS

La littérature scientifique concernant la relation entre les principaux changements familiaux des dernières décennies et le vécu scolaire des enfants nous présente une réalité complexe, de laquelle se dégagent quelques certitudes mais qui soulève encore beaucoup d'interrogations.

4.1 L'analyse: causalité ou association?

La proposition la plus générale qui ressort de notre revue de littérature est qu'il n'y a pas de causalité simple entre changements familiaux et vécu scolaire des enfants. En effet, aucun des changements familiaux examinés n'a un impact automatique ni unilatéral sur le comportement et le rendement scolaire des enfants à l'école primaire. Entre monoparentalité, divorce, recomposition familiale ou travail des mères hors du foyer, d'une part et, d'autre part, comportement psychologique et social des élèves en classe, rendement académique ou aptitudes du domaine cognitif, on ne peut établir une relation de cause à effet. Cependant, entre ces divers aspects, on peut postuler une association positive, négative ou nulle. De plus, cette association se

présente comme un lien à plusieurs dimensions: c'est pourquoi, pour rendre compte de ces phénomènes, la recherche récente recourt non seulement à des analyses transversales mais à des analyses multifactorielles (MARTIN, 1988), qualitatives et longitudinales (DEMO et ACOCK, 1988).

S'il convient de postuler l'existence d'un lien d'association plutôt que de causalité entre changements familiaux et réussite/vécu scolaire de multiples variables médiatrices assurent un relais explicatif essentiel entre ces deux termes. Rappelons ces variables médiatrices, mises en évidence autant par la recherche sur la mobilité conjugale que par celle concernant l'emploi maternel: 1) les caractéristiques de l'enfant: sexe, âge, ressources psychologiques; 2) le statut socio-économique de la famille (revenu, scolarité des parents, prestige occupationnel, etc.); 3) l'histoire familiale: état des relations conjugales et des relations parent/enfant, ressources personnelles de chaque parent et 4) les soutiens extrafamiliaux: grands-parents, voisinage, école, ressources communautaires.

Les chercheurs ont également souligné l'existence d'autres variables médiatrices, reliées à l'un ou l'autre des changements familiaux. Pour le divorce (ou le deuil d'un parent), l'importance du temps écoulé depuis la dissolution conjugale, la qualité de la relation avec le parent gardien, les liens que l'enfant conserve

avec le parent non gardien, les déracinements que peut entraîner l'appauvrissement de la famille (déménagements de quartier, d'école, etc.). Pour les familles reconstituées, le sexe du beau-parent et la présence d'autres enfants dans le foyer sont à considérer. L'emploi maternel doit être examiné en fonction de la continuité et du temps de travail (plein ou partiel) ainsi que selon le cycle de la vie où il prend place (période préscolaire ou scolaire de l'enfant). Enfin les familles monoparentales doivent être distinguées selon l'événement qui a présidé à leur constitution (deuil, séparation parentale ou maternité célibataire) et les familles biparentales, selon qu'elles sont dites «intactes» (deux parents) ou «reconstituées» (un parent et un beau-parent).

Après avoir situé le domaine de l'analyse, cette conclusion rappellera quels sont les principaux résultats que nous livre la recherche. Surtout, elle soulèvera les interrogations majeures que suscite l'examen de ces résultats En terminant quelques réflexions seront formulées sur les recommandations et applications pratiques proposées ou déjà mises en oeuvre pour faciliter une meilleure harmonisation entre famille et école.

4.2 Principaux résultats de la recherche empirique

4.2.1 Impact de la monoparentalité et du divorce

Il y a peu de différences entre familles monoparentales ou divorcées et les autres types de familles en ce qui concerne le développement cognitif des enfants. Dans leur revue de littérature, HETHERINGTON, CAMARA et FEATHERMAN[1] notent qu'une légère majorité des études rapportent des scores moins bons aux tests de quotient intellectuel et de réussite académique pour les enfants de familles monoparentales. Mais ces différences sont petites et lorsque, dans les études récentes (après 1980), les résultats sont contrôlés selon le statut socio-économique, les différences s'atténuent ou s'estompent. Ces auteurs en concluent: «It is unlikely that children reared in one-parent homes are experiencing any serious intellectual deficit» (1983: 269). Notre revue de littérature, en particulier des recherches des années 80, confirme ce jugement. On a beaucoup investigué, parmi les modèles de comportement cognitif, les résultats aux tests de performance «quantitative» et «verbale», car on a trouvé certaines différences entre les enfants de divers types de familles. HETHERINGTON et al. (1983: 238) résument ainsi les résultats: comparés aux garçons de familles biparentales, les garçons à parent unique (mais non les

---

[1] La plupart des revues de littérature citées dans cette conclusion rapportent des études à la fois antérieures et postérieures à 1975, d'où le nombre plus élevé de recherches recensées qui montrent des effets négatifs.

filles) obtiennent un score plus bas aux tests d'aptitude quantitative; comparées aux filles de familles biparentales, les filles à parent unique (mais non les garçons) obtiennent un meilleur score aux tests d'aptitude verbale.

Les différences sont plus grandes quand ce sont les résultats académiques qui sont comparés. Les enfants de familles monoparentales obtiennent des notes plus basses que ceux des familles biparentales. Là-dessus encore, la plupart des études recensées avant 1980 omettent de contrôler le statut socio-économique des familles. Quand on le fait, les différences s'atténuent mais bien que légères paraissent demeurer. D'où vient que l'impact de la monoparentalité apparaît plus fort quand on considère les notes des enfants que quand on examine leurs résultats aux tests standardisés? Serait-ce que les enfants connaîtraient un fléchissement de leur rendement académique alors que leurs aptitudes cognitives seraient peu touchées? HETHERINGTON et al. (1983) ajoutent une autre explication qui repose sur le caractère plus subjectif de l'évaluation du professeur: les enfants de familles monoparentales manquent ou paraissent manquer de motivation à apprendre, ce qui aurait une influence sur la perception des enseignants et sur leur notation du travail des enfants. Nous y reviendrons.

C'est au niveau des comportements scolaires des élèves que les différences observées sont le plus nombreuses et peut-être le plus soulignées par les intervenants, à l'école même, en particulier à l'endroit des enfants de parents divorcés. En ce domaine, les instruments de mesure sont moins précis et plus controversés puisqu'ils font intervenir les évaluations subjectives non seulement des enseignants mais des pairs et des parents. Au niveau de l'assiduité, on note des retards et un absentéisme plus importants chez les élèves à parent unique. La conduite en classe a été amplement décrite: c'est surtout à la suite d'une séparation parentale que sont observés chez les enfants des comportements plus agressifs, moins de maturité, de maîtrise de soi, plus de distraction, d'impulsivité voire de rébellion, qui entraînent des signalements pour problèmes de discipline et qui alourdissent le dossier académique ou justifient la référence au spécialiste, en particulier chez les garçons. On a vu en effet que ces derniers manifesteraient leurs réactions de façon plus «extériorisante» que les filles qui, avec des comportements plus «intériorisants» (retrait, dépression ou même contrôle excessif de soi), «dérangeraient» moins en classe. Il est clair enfin que l'anxiété liée au divorce des parents a des répercussions sur les modèles d'étude et les attitudes scolaires des enfants: par exemple, la concentration et le travail indépendant seraient plus difficiles. WALLERSTEIN et KELLY (1980: 264) résument bien les effets de

l'anxiété qui, au pire, peut mener à l'échec et à l'abandon de l'école.

> «The anxieties generated in youngsters by a major disruption in their lives can compromise their receptivity to learning, their willingness to experiment with new material, their ability to concentrate and their overall attitude toward school.»

Notre revue de littérature rapporte donc que, parmi les enfants de familles monoparentales, ce sont ceux de parents divorcés qui paraissent le plus affectés, et que ceux qui ont connu plus récemment un divorce parental le sont davantage. En particulier, parmi les divorcés, ce sont les enfants qui assistent à un conflit parental manifeste et persistant ou qui vivent avec un parent gardien fortement perturbé ou déprimé qui risquent le plus d'être ébranlés. Un élément est cependant toujours mal contrôlé (CYR, 1986: 139): parmi les enfants qui ont connu la séparation des parents, quels problèmes sont attribuables au stress suscité par un tel événement et lesquels étaient déjà présents avant? Nous reprendrons ces questions plus loin ainsi que les différences dans les réactions des filles et des garçons.

4.2.2 Impact du remariage du parent gardien

D'après les revues de littérature de GANONG et COLEMAN (1984 et 1987), la comparaison des enfants de familles reconstituées avec

ceux de familles «intactes» ne présente pas de différences pour ce qui est du développement cognitif.

Au niveau des résultats académiques cependant, la présence d'un beau-père aurait des répercussions plus positives chez les garçons que chez les filles. Il en est de même au niveau des comportements scolaires, où les filles semblent réagir de façon plus négative au remariage du parent gardien. C'est du moins ce que perçoivent les parents et ce, davantage que les enseignants. Les différences seraient cependant transitoires, selon GANONG et COLEMAN, qui soulignent que les études rapportant des résultats négatifs s'appuient sur des données recueillies uniquement chez les enseignants ou auprès d'enfants dont le remariage des parents est récent.

Un dernier commentaire. Sur l'impact de la recomposition familiale sur les enfants, nous disposons d'une revue de littérature à la fois de la recherche empirique et de la recherche clinique (GANONG et COLEMAN, 1987). La comparaison est intéressante et montre que la recherche clinique, plus centrée sur les comportements et réactions individuels des enfants, est nettement moins systématique et plus alarmiste mais plus axée sur les processus et le vécu des enfants. Les auteurs estiment que chacun des deux types de recherche aurait intérêt à connaître l'autre courant et à s'en inspirer.

4.2.3 Impact du travail des mères

Tout en déplorant que la recherche ne s'intéresse pas avec la même vigueur à l'impact sur les enfants du travail des pères qu'à celui du travail des mères (HEYNS, 1982; BIANCHI et SPAIN, 1986: 237 et HOFFMAN, 1987), les chercheurs rapportent que l'emploi maternel a quelques conséquences négatives en même temps qu'il présente un certain nombre de conséquences positives.

Outre le fait qu'il favorise une conception plus égalitaire des rôles sexuels, le travail des mères a généralement des effets positifs pour les filles, en particulier de classe moyenne, ainsi que pour les enfants de familles pauvres (et de familles noires aux États-Unis) et même de familles ouvrières blanches dans certains cas. Les effets se font sentir non pas au niveau du développement cognitif mais des résultats académiques, en particulier en lecture et en maths. Il y aurait aussi une association positive entre emploi de mères professionnelles et réussite scolaire des enfants.

Des effets négatifs du travail des mères ont été observés, davantage dans les familles biparentales de classe moyenne et surtout quand les mères travaillent à plein temps plutôt qu'à temps partiel, du moins avant que les enfants soient d'âge scolaire. Le

résultat le plus énigmatique concerne les garçons de classe moyenne avec une mère en emploi, dont la performance académique laisse à désirer quand on la compare avec celle des garçons de même milieu dont la mère est au foyer. Une grande spécialiste de la question, Lois Wladis HOFFMAN (1980: 323) donne une piste d'explication à investiguer:

> «The context within which maternal employment takes place, the meaning it has for the family and the social setting, determine its effects.»

Et elle ajoute plus loin (p. 332) que la recherche...

> «failed to examine adequately the special conditions that mediate the observed effects.»

Soulignons qu'une étude (GOLD et ANDRES, 1980) menée à Montréal en milieu anglophone en arrive aussi à ce même résultat alors qu'en milieu francophone, on n'a observé chez les enfants, garçons ou filles, que peu d'effets associés au travail des mères.

4.3 Les questions majeures que pose la recherche

Bien qu'elle apporte peu de résultats très définitifs, la recherche empirique actuelle pose des questions fondamentales qu'il importera d'élucider dans les années qui viennent. Nous en avons formulé six.

Garçons et filles sont-ils inégalement affectés par les changements familiaux?

Autant dans les scores obtenus en performance «quantitative» et «verbale», autant dans l'adaptation personnelle et les relations avec les pairs, les garçons paraissent plus affectés par l'absence d'un père ou le divorce parental. Et, dans certaines populations anglophones d'Amérique du Nord, les garçons de classe moyenne montrent des performances académiques plus faibles quand leur mère est au travail.

Les filles paraissent favorisées dans leur comportement scolaire quand les mères sont au travail. En outre, si les garçons réagissent plus négativement à la monoparentalité, les filles seraient, elles, plus réfractaires à la reconstitution familiale: selon un article très récent (ZASLOW, 1989), on commence seulement à étudier en profondeur l'effet de cet événement familial sur les filles.

Y a-t-il des explications ou des hypothèses pour comprendre ces différences?

Des chercheurs ont avancé l'interrogation que filles et garçons ont en général des réactions opposées face au stress du divorce, les premières, plus «intériorisantes» (retrait, dépression, perte

d'estime de soi), les seconds, plus «extériorisantes» (impulsivité, agressivité, manque de contrôle de soi). Il importe d'abord de souligner que ces réactions différentes ne sont pas reliées à une quelconque «nature masculine» ou «féminine». Les études sur les différences sexuelles (voir notamment MACCOBY et JACKLIN, 1974) ont bien montré que ces attitudes et comportements sont largement appris par l'enfant peu après la naissance, donc «construits» à travers les rapports qu'a l'enfant avec son entourage. HETHERINGTON et al. (1983) rappellent que les réactions des garçons sont encouragées, en quelque sorte, par les attentes stéréotypées des adultes, en milieu scolaire et familial: ainsi, les garçons ne doivent pas manifester leurs émotions par les pleurs et, même, par le retrait. À l'inverse, il est évident que les filles sont peu encouragées à l'agressivité. On a vu précédemment que, dans le cadre de l'école, le personnel réagit plus manifestement aux comportements plus «extériorisants» des garçons. Ces comportements, plus souvent signalés au psychologue par le professeur, attirent davantage l'attention des pairs et mobilisent sans doute plus les enseignants et la direction. Mais sont-ils réellement beaucoup plus graves pour les garçons que pour les filles? Ce n'est pas entièrement démontré.

Une autre explication des différences dans les réactions des garçons et des filles face à la séparation parentale est apportée par une étude de SANTROCK et WARSHAK (1979) qui montre que les

filles vivant avec un père comme parent gardien avaient tendance à présenter plus de problèmes d'adaptation personnelle. Ces chercheurs ont donc avancé et soutenu l'hypothèse que le fait de vivre avec un parent gardien du même sexe faciliterait l'adaptation de l'enfant (voir aussi HETHERINGTON et al., 1983). Il s'agit cependant d'une hypothèse fragile, peu d'études ayant examiné le rapport fille/père quand celui-ci est parent gardien.

On pourrait avancer d'autres hypothèses: par exemple une enquête américaine (FURSTENBERG et al., 1983) a montré que si le parent non gardien est le père, une fois sur trois seulement, ce dernier a des contacts hebdomadaires ou mensuels avec ses enfants, alors que, si c'est la mère, la proportion monte à sept fois sur dix. Si le fait de voir le parent non gardien a des effets positifs sur les enfants, les filles, encore ici, sont privilégiées car même si elles vivent avec le père, elles ont deux fois plus de chance de voir leur mère régulièrement (que les garçons, de voir leur père).

Même si elles réagissent au remariage du parent gardien, les filles paraissent donc mieux s'adapter que les garçons aux autres changements familiaux. Mais on doit demeurer vigilant face à leurs réactions, qui sont plus silencieuses.

Absence du père ou pauvreté? Le poids du statut socio-économique dans la réussite scolaire

Certains chercheurs ont exprimé des vues assez claires à ce propos. Elsa FERRI (1976) a souligné que le revenu ou la classe d'appartenance expliquait mieux les différences de réussite scolaire que la situation familiale. Dans leur revue de littérature, ADAM et al. (1984: 128) le formulent également:

> «No evidence shows that fatherlessness rather than poverty or another variable causes poor school performance, but many researchers have tried to prove that it does.»

On a pu voir cependant que le statut socio-économique est loin d'être pris en compte par tous les chercheurs (voir HETHERINGTON et al., 1983) et que, quand c'est le cas, on n'en donne pas toujours la même définition. Par exemple, certains auteurs ont privilégié le revenu, d'autres, revenu et scolarité, et des auteurs récents (FOY, 1985; KINARD et REINHERZ, 1986 et LAWTON, 1987) ont donné beaucoup d'importance à la scolarité de la mère. La sociologie de l'éducation a largement documenté le rôle de la mère dans l'éducation ainsi que le poids du statut socio-économique de la famille dans la réussite scolaire. Ainsi, Barbara HEYNS (1982: 237) rappelle que d'après des études statistiques, les plus hauts revenus, le prestige occupationnel le plus élevé et l'autorité en emploi chez les parents sont associés avec les meilleures habilités cognitives et le plus haut niveau de réussite scolaire chez les enfants. Quel processus rend compte d'une telle

association? La recherche est peu avancée là-dessus, c'est ce que soulignent HESS et HOLLOWAY (1984: 213):

> «Parental resources for facilitating cognitive growth and educational achievement are affected by divorce, poverty[1], illness, employment, number of children, marital harmony and support systems available in the community. They also may have a direct impact on the child. The role of such circumstances needs to be more completely understood.»

Une chose est certaine: les enquêtes américaines sur de larges échantillons ont montré que les enfants de familles monoparentales avaient une persévérance scolaire moins affirmée (un an de moins) (HETHERINGTON et al., 1983). Cette scolarité réduite se répercutant, une fois adultes, sur le poste de travail et l'ensemble du statut socio-économique. Mais, ici encore, est-ce le statut familial ou la pauvreté qui explique cette situation? C'est une voie à explorer davantage.

Divorce ou discorde parentale? L'histoire familiale, une analyse essentielle

L'une des découvertes consistantes de la recherche sur le développement de l'enfant, des années 50 aux années 80, a été de montrer que le fait de vivre dans une famille monoparentale est moins dommageable pour les enfants que de vivre dans une famille bipa-

---

1 Une enquête faite en Californie en 1977 montrait que, suite au divorce, les femmes (et leurs enfants en général) voyaient leur revenu baisser de 73% alors que les hommes (sans les enfants, la plupart du temps) voyaient le leur augmenter de 42% (Weitzman, 1981: 114-118).

rentale déchirée par les conflits (voir notamment NYE, 1957 et RUTTER, 1979). Mais le divorce, en plus d'être plus dommageable que le deuil (SAUCIER et AMBERT, 1988), ne met pas toujours un point final à une discorde parentale. Depuis la fin des années 70, on s'est rendu compte que parmi les enfants du divorce les répercussions étaient beaucoup plus négatives pour ceux qui connaissaient un conflit persistant des parents: notamment, on observait, chez ces enfants, une baisse d'estime et de contrôle de soi ainsi qu'une anxiété accrue. Depuis l'étude de HESS et CAMARA (1979) ainsi que les recherches qualitatives dirigées par HETHERINGTON et par WALLERSTEIN, plusieurs études des années 80 ont documenté cette question. C'est pourquoi, dans leur toute récente revue de littérature, DEMO et ACOCK (1988) soutiennent que <u>la discorde parentale est, avec la pauvreté, la variable la plus prédictive d'un impact négatif du divorce sur les enfants</u>. Et Odile BOURGUIGNON (1985: 157) va dans le même sens:

> «Le facteur le plus destructeur du divorce est probablement l'angoisse liée aux conflits agitant les ex-conjoints et déchirant la famille monoparentale.»

Rappelons que les mêmes auteurs ont généralement mis en évidence d'autres aspects de l'histoire familiale qui ont une influence sur l'adaptation de l'enfant: la capacité du parent gardien de protéger l'enfant des «tumultes» du divorce, celle du parent non gardien d'être sensible aux besoins de l'enfant, le maintien de bonnes relations avec les deux parents et enfin (HETHERINGTON

insiste là-dessus) non seulement la possibilité du parent gardien de se maintenir en bonne santé, mais sa capacité de faire respecter une certaine discipline et de conserver une routine quotidienne dans la maison, sans surcharger les enfants de responsabilités.

Les chercheurs ont encore beaucoup à faire pour saisir les diverses facettes de l'histoire et des interactions familiales autour de la séparation parentale. Mais ce que nous savons confirme une maxime populaire: «ce qui est dommageable pour les enfants, ce n'est pas pas tant le divorce en soi mais un divorce mal réglé».

Faut-il s'inquiéter des stéréotypes des intervenants scolaires à l'endroit des enfants des nouvelles familles?

Un bon nombre d'études ont montré qu'il existe certains préjugés, de la part des enseignants, à l'endroit des enfants qui vivent dans des nouveaux modes d'organisation familiale. Il est clair cependant (l'enquête auprès des parents uniques américains l'a montré: voir CLAY, 1981) que ces préjugés ne sont pas présents chez tous, et que cela dépend sans doute des milieux ou des générations. D'autre part, on a pu constater que les enseignants n'étaient pas les seuls à entretenir des vues stéréotypées, que des parents et des pairs avaient aussi une perception biaisée des

problèmes. D'ailleurs des chercheurs ont bien souligné que de tels stéréotypes n'étaient pas le seul fait des milieux scolaires (cf. COLEMAN et GANONG, 1987).

Ceci dit, il est clair que le problème des stéréotypes à l'école, à l'endroit des enfants qui ne vivent pas dans une famille traditionnelle, est une réalité qu'on ne peut ignorer. Notre revue de littérature l'a documenté de deux manières: 1) on a montré, comme nous venons d'y faire allusion, les divergences entre la perception qu'ont les enseignants des enfants et la perception qu'en ont d'autres personnes: parents, pairs ou chercheurs eux-mêmes; 2) on a constaté que, selon les mesures employées pour comparer les enfants de famille intacte avec ceux de famille monoparentale ou reconstituée, on pouvait observer des variations importantes: ainsi, avec une mesure plus «objective», les tests standardisés, on observait peu ou pas de différence entre les enfants selon le type de famille d'origine. Mais avec des mesures telles l'appréciation des travaux scolaires pour les notes académiques ou l'évaluation des comportements des enfants en classe à l'aide d'échelles d'attitudes, les résultats de recherche allaient vers une différence de plus en plus grande des enfants selon le type de famille. Dans une excellente revue de littérature sur la réussite et le fonctionnement intellectuel des enfants de famille monoparentale, HETHERINGTON, CAMARA et FEATHERMAN (1983) ont commenté

cette seconde constation qui émerge de la recherche. Nous allons ici résumer leurs propos.

La question que se posent HETHERINGTON et al. est la suivante: comment expliquer que, pour les enfants à parent unique, les notes académiques soient plus basses que les résultats aux tests standardisés de fonctionnement cognitif? Il n'y a pas de réponse simple à cette question et sans doute y a-t-il une interaction complexe d'attitudes et comportements de la part des enfants et des enseignants dans le cadre scolaire, cette interaction n'étant elle-même pas étrangère aux conditions familiales. Trois hypothèses d'interprétation sont proposées:

1re hypothèse: quand les enfants sont perturbés, ils ont un comportement difficile en classe, des retards et des absences. Cela a un effet sur leur travail scolaire. L'enfant est évalué en conséquence. Mais la perturbation de l'enfant n'irait pas jusqu'à affecter fortement le niveau des aptitudes cognitives (d'où ses résultats moins bas aux tests standardisés).

2e hypothèse: certaines recherches ont montré que les enseignants n'évaluaient pas les travaux scolaires des enfants uniquement en fonction de la qualité du travail ou des habiletés intellectuelles manifestées par l'enfant. On peut rapporter, en exemple, les recherches de MARKHAM [1976] et LINDGREN [1980] indiquant que les

devoirs mieux écrits étaient mieux évalués, indépendamment de la qualité de leur contenu; que les enfants plus obéissants et plus travailleurs avaient de meilleures notes que les rebelles et les paresseux. Les enseignants seraient donc susceptibles d'être influencés dans leur évaluation de travaux scolaires par le fait que les enfants, perturbés par un événement familial et indisciplinés en classe, ne se conforment pas aux règlements et à la routine de l'école.

3e hypothèse: certaines conditions de vie familiale (entourant une séparation parentale par exemple) affectent assez directement le comportement de l'enfant à l'école. HETHERINGTON et al. (1978) ont montré une association entre un comportement attentif de l'élève en classe, une maîtrise de soi, une bonne performance en mathématiques et aux tests de «solution de problèmes» d'une part et, d'autre part, un comportement de la mère caractérisé par la maturité des demandes, l'exercice d'une certaine autorité sur les enfants ainsi qu'un haut degré d'organisation domestique. Ces auteurs suggèrent que, sous des conditions stressantes, l'enfant peut avoir davantage besoin de contrôles extérieurs et d'un contexte de vie bien structuré. Et si, à la fois à la maison et à l'école, l'enfant a un environnement prévisible, avec des règles clairement définies et sanctionnées mais, aussi, (c'est très important) dans une atmosphère attentive et affectueuse, son fonctionnement intellectuel a plus de chance d'être efficace. À

l'inverse, une organisation familiale qui implique que l'enfant assume précocement des responsabilités trop importantes (préparation des repas, soin des plus jeunes, travail à temps partiel pour aider le parent) (cf. WEISS, 1979) n'est pas propice à la concentration et à l'ardeur à l'école. Ce qui peut évidemment entraîner une baisse du rendement scolaire.

La question des stéréotypes des milieux scolaires à l'endroit des enfants de familles non traditionnelles est loin d'être simple mais elle mérite réflexion car elle peut contribuer à entraîner, chez les enfants, «un enkystement des difficultés scolaires et comportementales» (CAGLAR, 1984) ainsi qu'une graduelle désaffection de l'école.

Les enfants en difficulté: «symptômes réactionnels» ou «problèmes cliniquement significatifs»? Y a-t-il un impact à long terme?

Qu'il s'agisse de deuil, de divorce, de remariage ou de travail des deux parents à l'extérieur du foyer, tous ces événements risquent d'entraîner des «crises», plus ou moins fortes et plus ou moins génératrices de stress. Il semble bien que, de tous ces changements familiaux, c'est le divorce qui a reçu le plus d'attention. Quel est le degré d'impact de ces crises et quelles interventions sont requises?

Plusieurs chercheurs des années 80 ont fait intervenir l'élément «temps» dans leurs analyses. Ce qui a permis de constater, à l'instar d'HETHERINGTON et al. (1983: 213) à propos du divorce, que, à moins que les conflits et le stress ne persistent,

> «[...] most children cope with and adapt to the short-term crisis of divorce within a few years.»

En général donc, il s'agit de «symptômes réactionnels», donc temporaires. Et si des enfants sont «à risque» pendant les mois qui suivent un changement familial stressant, bien peu d'entre eux auraient des «problèmes cliniquement significatifs» (WARREN et al., 1986), donc qui justifieraient une intervention systématique d'experts. Mais des enfants «à risque» réclament tout de même une observation attentive car certains peuvent forcément voir leur situation se détériorer et, alors, il faudrait intervenir de façon plus systématique.

Il semble donc y avoir un difficile équilibre à tenir, en milieu scolaire entre, d'une part, une attention compréhensive et soutenue des enfants soumis à des changements familiaux, attention de la part des enseignants, de la direction et occasionnellement d'experts et, d'autre part, une intervention sélective, appropriée et bien dosée des professionnels qui opèrent dans le cadre scolaire (travailleurs sociaux et psychologues mais aussi orthopédagogues et infirmières) ou dans l'entourage communautaire (professionnels de C.L.S.C. par exemple).

Y a-t-il un impact à long terme de ces stress familiaux sur les enfants? Outre des effets déjà signalés, comme la persévérance scolaire réduite des enfants de familles monoparentales (dont on ne sait si elle relève du statut familial ou de la pauvreté), les études longitudinales (par exemple WALLERSTEIN) ont montré que le divorce demeure «l'événement central de l'enfance». Une analyse québécoise récente sur les adolescents (SAUCIER et AMBERT, 1988) signale que le divorce soulève longtemps une certaine souffrance chez l'enfant. Dans sa revue de littérature, Odile BOURGUIGNON (1985: 156) résume ces effets à long terme:

> «Le divorce parental reste l'événement douloureux de l'enfance, peut sensibiliser finement à la relation conjugale, mais seules des différences mineures séparent les adultes issus de foyers dissociés et de familles intactes.»

L'impact des changements familiaux sur les enfants dans la société québécoise: sommes-nous bien différents des autres?

Peu de recherches ont été consacrées, au Québec, à l'impact des changements familiaux sur les enfants en milieu scolaire. Les quelques études dont nous disposons font cependant état de certaines particularités par rapport à la société américaine.

Sur les comparaisons entre des enfants de famille monoparentale et biparentale, GAUTHIER et al. (1982) n'ont pas décelé de différence

en ce qui touche le rendement académique, mais la persévérance scolaire est moins élevée quand on vit avec un seul parent. Le travail des mères n'aurait pas d'effets sur les enfants francophones en milieu scolaire primaire (GOLD et ANDRES, 1980). De façon très consistante, trois études (GOLD et ANDRES, 1980; GAUTHIER et al., 1982 et TURMEL, 1989) ont montré que les garçons ne seraient pas plus affectés que les filles par certains changements familiaux (séparation et remariage des parents ou travail des mères). Par contre, sur d'autres points, des études québécoises ont montré des convergences avec des recherches recensées dans notre revue de littérature: rappelons les liens entre vulnérabilité, soutien du milieu et adaptation de l'enfant au divorce des parents (CYR, 1986), le poids du conflit familial dans l'impact du divorce sur les enfants (DANDURAND et SAINT-JEAN, 1988) et le caractère temporaire de la baisse du rendement scolaire après la séparation parentale (GAUTHIER et al., 1982).

Il importe donc de ne pas considérer les résultats des recherches faites ailleurs comme pouvant s'appliquer <u>automatiquement</u> à notre réalité. Notre société présente non seulement des particularités culturelles et familiales indéniables mais aussi des caractéristiques distinctives liées à notre organisation sociale, notamment à notre système éducatif et socio-sanitaire. C'est pourquoi les résultats des recherches américaines, françaises, britanniques ou

même canadiennes-anglaises doivent être considérés davantage comme des hypothèses que comme des certitudes.

4.4 À propos des recommandations et applications pratiques

À part le rattrapage scolaire, et la réduction des exigences académiques dans certains cas, la plupart des recommandations et applications concernant les enfants visent à améliorer leur situation socio-affective plutôt que leur fonctionnement cognitif, leur comportement en classe plutôt que leur réussite académique. Mais, pour les intervenants scolaires, tous ces aspects sont interreliés. Et, s'ils cherchent parfois à aider les parents, c'est qu'ils savent que leurs efforts peuvent être annihilés si des problèmes familiaux trop aigus affectent les enfants.

Certaines interventions supposent l'action d'experts du comportement humain auprès des enfants. D'autres impliquent une sensibilisation aux changements familiaux et même l'acquisition de certaines habiletés thérapeutiques de base par les praticiens traditionnels du milieu éducatif, enseignants et directions d'école: par exemple, identifications des symptômes, des réactions et causes du stress et suggestions d'intervention.

De nombreuses questions se posent encore. Jusqu'à quel point et quand l'intervention d'experts est-elle justifiée? Est-ce bien le rôle du milieu scolaire d'agir à ce niveau auprès des parents et des enfants? Ou cela revient-il aux services psychosociaux communautaires? En leur demandant de mettre «le chapeau du psychothérapeute», en classe, auprès des enfants perturbés par des changements familiaux, est-ce qu'on demande trop aux enseignants ou cela découle-t-il de leur rôle d'éducateurs? À l'inverse, faut-il intervenir davantage auprès des personnels scolaires, y compris les enseignants, quand ils manifestent des préjugés défavorables à l'endroit des enfants des nouvelles familles? Importe-t-il de faire saisir l'ampleur des conséquences négatives qu'une attitude d'incompréhension ou même d'intolérance pourrait avoir sur les enfants? Est-il souhaitable ou nécessaire que s'établisse une meilleure communication entre enseignants et parents qui vivent dramatiquement certains changements familiaux? Au niveau de l'organisation scolaire, faut-il revoir les horaires et calendriers scolaires? Consolider, à l'école même, les garderies et autres activités parascolaires? Faut-il entrevoir des collaborations plus étroites avec la communauté, et sur quelles bases? En somme, l'école peut-elle et doit-elle être le «lieu de soutien» que souhaitent certains parents, certains chercheurs ou certains intervenants scolaires?.

Ces questions et une foule d'autres s'imposent en concluant cette revue de littérature. Il ne nous appartient pas de formuler les réponses. Il revient aux milieux éducatifs de poser ces questions, d'y réfléchir et de mettre en oeuvre les applications pratiques qui s'imposent afin que l'école et la famille d'aujourd'hui puissent mieux répondre aux besoins de la population enfantine.

5. BIBLIOGRAPHIE[1]

¤ Adams, P.L. et J.H. Horovitz, «Coping Patterns of Mothers of Poor Boys», Children Psychiatry and Human Development, vol. 10, nº 3 (Spring), 1980, p. 144-155.

* Adams, Paul, Judith R. Milner et Nancy A. Schrepf, Fatherless Children, New York, John Wiley and Sons, 1984.

• Allers, Robert D., Divorce, Children and the School, Princeton, N.J., Princeton Book Company, Publishers, 1982, 158 p.

Ambert, Anne-Marie, «Parents séparés et leurs enfants», in Rapport sur Le Colloque La famille et la socialisation de l'enfant, 17-18-19 oct. 1980, UQTR, Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, janvier 1982, p. 77-105.

Ambert, Anne-Marie, «Differences Children's Behavior Toward Custodial Mothers and Custodial Fathers», Journal of Marriage and the Family, vol. 44, nº 1, 1982, p. 73-86.

Ambert, Anne-Marie, «Longitudinal Changes in Children's Behavior Toward Custodial Parents», Journal of Marriage and the Family, vol. 46, nº 2, 1984, p. 463-467.

Ambert, Anne-Marie, «Being a Stepparent: Live-In and Visiting Stepchildren», Journal of Marriage and the Family, vol. 48, nº 4, 1986, p. 795-804.

• Annis, Davis et Robert Allers, «Helping the Troubled Child», The National Elementary Principal, vol. 59, nº 1 (Special Issue), 1979, p. 65.

• Armstrong-Dillard, P., «Developing Service for Single Parents and their Children in the School», Social Work in Education, vol. 3, 1980, p. 44-57.

• Arnsberg-Diamond, Susan, Helping Children of Divorce. A Handbook for Parents and Teachers, New York, Schocken Book, 1985.

• Association parents uniques de Laval Inc., Programme d'information et d'intervention sur les réactions des enfants face au divorce,

---

[1] Les titres précédés de * correspondent aux recherches empiriques et ceux précédés de • aux applications pratiques. Les revues de la littérature concernant l'impact d'un changement familial sur les enfants sont identifiées par ¤.

Laval, Association parents uniques de Laval Inc., janvier 1989.

Banducci, R., «The Effect of Mother's Employment on the Achievement, Aspirations and Expectations of the Child», Personnel and Guidance Journal, 46, 1967, p. 263-267.

Barry, Suzanne, La place de l'enfant dans le divorce des parents, thèse de doctorat, École de psychologie, Université Laval de Québec, 1988.

Barry, Suzanne, R. Cloutier, L. Fillion et L. Gosselin, «La place faite à l'enfant dans les décisions relatives au divorce», Revue québécoise de psychologie, vol. 6, nº 3, 1985, p. 86-104.

* Barton, W.A., Comparative Study of One-Parent and Two-Parent Family Children, Report to the Consortium for the Study of School Needs of Children from One-Parent Families, september 1981a.

* Barton, W.A., The Effects of One-Parentness on Student Achievement, Unpublished Dissertation, Pennsylvania State University, 1981b.

Beaucher, Serge, «Divorce et enfants: 10 ans de littérature», Justice, vol. 8, nº 8, 1986, p. 22-25.

Bédard-Ho, Francine, Les services de garde en milieu scolaire en 1988, ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la recherche, mars 1989.

Benson, C.S., S. Buckley et E.A. Medrich, «A New View of School Efficiency: Household Time Contributions to School Achievement», in J. Guthrie (éd.), School Finance Policy in the 1980's: A Decade of Conflict, Cambridge, Mass., Ballinger, 1980, p. 169-204.

* Bernstein, B.E., «How Father Absence in the Home Affects the Mathematic Skills of Fifth-Graders», Family Therapy, 3, 1976, p. 47-59.

* Bianchi, Suzanne, «Children's Progress Through School: A Research Note», Sociology of Education, 47 (July), 1984, p. 184-192.

Bianchi, Suzanne M. et Daphne Spain, American Women in Transition, New-York, Russell Sage Foundation, 1986.

Blais, Marie-Claire, L'aspect relationnel dans la famille restructurée: recherche documentaire et interprétation systémique, mémoire de maîtrise, École de psychologie, Université Laval de Québec, 1987.

¤ Blechman, Elaine A., «Are Children with One Parent at Psychological Risk? A Methodological Review», Journal of Marriage and the Family, 44, 1982, p. 179-195.

¤ Bourguignon, Odile, «Effets psychologiques sur l'enfant: compte rendu de recherches récentes», in O. Bourguignon, J.L. Rallu et I. Thery (éds), Du divorce et des enfants, Presses Universitaires de France, 1985, p. 115-158.

* Boyer-Caouette, Diane, Les enfants de la famille monoparentale matricentrique, mémoire de maîtrise, École de psycho-éducation, Université de Montréal, 1979, 75 p.

Bronfenbrenner, U., «Who Cares for America's Children?», in V.C. Vaugh et T.B. Brazelton (éds), The Family. Can It Be Saved?, Chicago, Yearbook Medical Publishers, 1976, p. 3-32.

* Brown, B.F., «A Study of the School Needs of Children From One-Parent Families», Phi Delta Kappan, 61, 1980, p. 537-540.

Brown, S.W., A Comparative Study of Maternal Employment and Non Employment, Unpublished Doctoral Dissertation, Mississipi State University, 1970.

* Burguière, Evelyne, «Dissociation familiale et difficultés scolaires», Nouvelles études sur l'échec scolaire (II), Familles à problèmes?, Recherches pédagogiques, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 1978.

• Burns, C.W. et M.R. Brassard, «A Look at the Single Parent Family: Implications for the School Psychologist», Psychology in the School, vol. 19, nº 4, 1982, p. 487-494.

• Caglar, H., «L'adaptation scolaire de l'enfant de famille monoparentale. Aspects socio-affectifs et soutien psychologique», Revue de psychologie scolaire, 50, 1984, p. 43-56.

* Camara, K.A., Children's Construction of Social Knowledge: Concepts of Family and the Experience of Parental Divorce, Doctoral Dissertation, Stanford University, 1979.

* Cantey, R.E., «The Relationship of Father-Absence, Socio-Economic Status, and Other Variables to Creative Abilities in Fifth-Grade Boys», Dissertation Abstracts, nº 73-31, 1973.

• Cantor, D.W., «School-Based Groups for Children of Divorce», Journal of Divorce, 1, 1977, p. 183-187.

¤ Cashion, B.G., «Female Headed Families: Effects on Children and Clinical Implications», in D.H. Olson et B.C. Miller (éds),

Family Studies Review Yearbook, Beverly Hills, California, Sage, 1984, p. 481-489.

* Cherry, F.F. et E.L. Eaton, «Physical and Cognitive Development in Children of Low-Income Mothers Working in the Child's Early Years», Child Development, 48, 1977, p. 158-166.

¤ Chilman, Catherine S., «Remarriage and Stepfamilies: Research Results and Implications», in Eleonor D. Macklin and R.H. Rubin (éds), Contemporary Families and Alternative Life-Styles, Beverly Hills, California, Sage, 1983, p. 147-163.

• Clay, Phyllis L., «One Out of Five and Largely Ignored», The National Elementary Principal, vol. 59, nº 1, 1979, p. 76-80.

• Clay, Phyllis L., Single Parents and the Public Schools, How Does the Partnership work?: Results of a National Survey, Columbia Maryland, National Committee for Citizens in Education, 1981, 77 p.

• Cloutier, R. et P. Bourque, Transitions familiales et communauté, Québec, Centre de recherche sur les services communautaires de l'Université Laval, nº 4, 1988.

Cloutier, R. et G. Groleau, «Responsabilisation et communication: les clés de l'adolescence», Santé mentale au Québec, vol. 13, nº 2, novembre 1988, p. 59-68.

Coleman, Marilyn, Lawrence H. Ganong, «The Cultural Stereotyping of Stepfamilies», in K. Pasley et M. Ihinger-Tallman (éds), Remarriage and Stepparenting, New York & London, Guilford Press, 1987.

• Commission des écoles catholiques de Québec, L'intervenant-e scolaire et les réorganisations familiales. Rencontre thématique des professionnels non-enseignants de la Commission des écoles catholiques de Québec, Jésus-Ouvrier, le 17 décembre 1986. Personne-ressource: Richard Cloutier, École de psychologie, Université Laval.

• Cook, A.S. et J. McBride, «Divorce: Helping Children Cope», The School Counselor, vol. 30, nº 2, 1982, p. 89-94.

* Cyr, Francine, Vulnérabilité de l'enfant d'âge scolaire à la séparation de ses parents: idiosyncrasie des stratégies adaptatives, thèse de doctorat, Département de psychologie, Université de Montréal, 1982.

* Cyr, Francine, «Les enfants et le divorce», in Monique V. G-Morval (éd.), Stress et famille: vulnérabilité, adaptation, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1986, p. 123-182.

• Damon, Parker, «When the Family Comes Apart: What Schools Can Do», The National Elementary Principal, vol. 59, nº 1 (Special Issue), 1979, p. 66-75.

Dandurand, Renée B. (éd.), Couples et parents des années quatre-vingt, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1987a.

Dandurand, Renée B., «La monoparentalité au Québec: aspects socio-historiques», Revue internationale d'action communautaire, 18/58, 1987b, p. 79-85.

Dandurand, Renée B., Le mariage en question. Essai socio-historique, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1988.

Dandurand, Renée B. et Lise Saint-Jean, Des mères sans alliance. Monoparentalité et désunions conjugales, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1988.

¤ Demo, David H. et Alan C. Acock, «The Impact of Divorce on Children», Journal of Marriage and the Family, 50 (August), 1988, p. 619-648.

Despert, J.L., Enfants du divorce, Paris, P.U.F., 1957.

• Drake, Ellen A., «Helping the School Cope with Children of Divorce», Journal of Divorce, 3, 1979, p. 69-75.

• Drake, Ellen A., Helping Children Cope with Divorce: The Role of the School, New York, Van Nostrand Reinhold Company, 1981.

• Effron, A.K., «Children and Divorce: Help from an Elementary School», Social Casework, 61 (May), 1980, p. 305-312.

Elkin, Fred, La famille au Canada, Ottawa, Congrès canadien de la famille, 1964.

* Ellison, E., Classroom Behavior and Psychosocial Adjustment of Single-Parent and Two-Parent Child, Arlington, Virginia, 1979.

* Epstein, Joyce L., Single Parents and the Schools: The Effects of Marital Status on Parent and Teacher Evaluations, Center for Social Organization of Schools, Report nº 353, Baltimore, John Hopkins University, mars 1984.

* Esteve, Anne-Marie et Colette Verlhac, «Femmes seules chefs de famille», Informations sociales, 6-7, 1979, p. 28-42.

* Evans, Al et John Neel, «School Behaviors of Children From One-Parent and Two-Parent Homes», Principal, vol. 60, nº 1, 1980, p. 38-39.

* Felner, R.D., M.A. Ginter, M.F. Boike et E.L. Cowen, «Parental Death or Divorce and the School Adjustment of Young Children», American Journal of Community Psychology, 9, 1981, p. 181-191.

* Ferri, Elsa, Growing Up in One-Parent Family: A Long-Term Study of Child Development, Windsor, NFER Nelson Publishing Company Ltd., 1976.

* Ferri, Elsa, Step Children. A National Study, Windsor, NFER, Nelson Publishing Company Ltd., 1984.

Filion, Lorraine, La dépression chez l'enfant et l'impact de la séparation ou du divorce sur l'enfant, École de service social, Université de Montréal, 1979.

Finer (rapport), Report of the Committee on One-Parent Families, London, Her Majesty's Stationery Office, 1974.

* Fowler, Patrick D. et Herbert C. Richards, «Father Absence, Educational Preparedness, and Academic Achievement: A Test of the Confluence Model», Journal of Educational Psychology, 70, 1978, p. 595-601.

* Foy, Clementine T., «Achievement of Elementary School Children in Father Absent Homes», Dissertation Abstract International, vol. 46, nº 9, 1985, 2823-A-2824-A nº DA8525468.

* Furstenberg, Frank F. jr, «The New Extended Family: The Experience of Parents and Children After Remarriage», in K. Pasley et M. Ihinger-Tallman (éds), Remarriage and Stepparenting, New York & London, Guilford Press, 1987, p. 42-61.

Furstenberg, F. et C.W. Nord, «Parenting Apart: Patterns of Child Rearing After Marital Disruption», Journal of Marriage and the Family, 47, 1985, p. 893-904.

Furstenberg, F.F., C.W. Nord, J.L. Peterson et N. Zill, «The Life Course of Children of Divorce: Marital Disruption and Parental Contact», American Sociological Review, vol. 48, nº 5, 1983, p. 656-668.

¤ Ganong, Lawrence H. et Marilyn Coleman, «The Effects of Remarriage on Children: A Review of the Empirical Literature», Family Relations, vol. 33, nº 3 (July), 1984, p. 389-406.

¤ Ganong, Lawrence H. et Marilyn Coleman, «A Comparison of Clinical and Empirical Literature on Children in Stepfamilies», Journal of Marriage and the Family, vol. 48, nº 2, 1986, p. 309-318.

¤ Ganong, Lawrence H. et Marilyn Coleman, «Effects of Parental Remarriage on Children: An Updated Comparison of Theories, Methods and Findings from Clinical and Empirical Research», in K. Pasley et M. Ihinger-Tallman (éds), Remarriage and Stepparenting, New York & London, Guilford Press, 1987.

Gartner, A., M. Kohler et F. Riessman, Children Teach to Children, New York, Harper & Row, 1971.

* Gauthier, Pierre, Les nouvelles familles, Montréal, St-Martin, 1986.

* Gauthier, Pierre, Diane Boyer-Caouette, Louise Dumais-Charron, Carole Fortin, Lise Gosselin et Jean-Pierre Hotte, Mères et enfants de famille monoparentale, Montréal, École de psycho-éducation, Université de Montréal, 1982, 251 p.

Germain, Diane, «La famille reconstituée: le deuil de l'idéal», La revue canadienne de psycho-éducation, vol. 13, nº 2, 1984, p. 90-107.

* Gold, D. et D. Andres, «Developmental Comparisons Between Ten-Year-Old Children with Employed and Non Employed Mother», Child Development, 49, 1978, p. 75-84.

* Gold, D. et D. Andres, «Maternal Employment and Development of 10-Year-Old Canadian Francophone Children», Canadian Journal of Behavioral Science, vol. 12, nº 3, 1980, p. 233-240.

* Hammond, J.M., «Children of Divorce: A Study of Self-Concept, Academic Achievement, and Attitudes», Elementary School Journal, 80, 1979, p. 55-62.

* Hess, R.D. et K.A. Camara, «Post-Divorce Relationships as Mediating Factors in the Consequences of Divorce for Children», Journal of Social Issues, vol. 35, nº 4, 1979, p. 79-96.

¤ Hess, R.D. et S.D. Holloway, «Family and School as Educational Institutions», in R.D. Parke et al. (éds), The Family Review of Child Development Research, Chicago, University of Chicago Press, vol. 7, 1984, p. 179-222.

Hetherington, E. Mavis, «Divorce: A Child's Perspective», American Psychologist, 34, 1979.

* Hetherington, E. Mavis, «Family Relations Six Years After Divorce», in K. Pasley et M. Ihingler-Tallman, Remarriage and Stepparenting, New York & London, Guilford Press, 1987, p. 185-205.

Hetherington, E. Mavis et Kathleen A. Camara, «Families in Transition: The Processes of Dissolution and Reconstitution», in R.D. Parke et al., (éds), The Family Review of Child Development Research, Chicago, University of Chicago Press, vol. 7, 1984, p. 398-438.

¤ Hetherington, E. Mavis, Kathleen A. Camara et David L. Featherman, «Achievement and Intellectual Functioning of Children in One-Parent Households» in Janet T. Spence (éd.), Achievement and Achievement Motives: Psychological and Sociological Approaches, San Francisco, Freeman, 1983, p. 205-284.

¤ Hetherington, E. Mavis, Martha Cox et Roger Cox, «The Development of Children in Mother-Headed Families», in Hoffman et D. Reiss (éds), The American Family: Dying or Developing?, New York, Plenum, 1978.

* Hetherington, E. Mavis, Martha Cox et Roger Cox, «Play in Social Interaction in Children Following Divorce», Journal of Social Issues, 35, 1979, p. 26-49.

* Hetherington, E. Mavis, Martha Cox et Roger Cox, «Family Interaction and the Social, Emotional and Cognitive Development of Children Following Divorce», in V. Vaughan et Brazelton (éds), The Family: Setting Priorities, New York, Science and Medecine, 1979a.

¤ Hetherington, E. Mavis, Martha Cox et Roger Cox, «Effects of Divorce on Parents and Children», in M. Lamb (éd.), Nontraditional Families: Parenting and Child Development, Hillsdale, N.J., Erlbaum, 1982, p. 233-288.

* Hetherington, E. Mavis, Martha Cox et Roger Cox, «Long-Term Effects of Divorce and Remarriage on the Adjustment of Children», Journal of the American Academy of Child Psychiatry, vol. 24, n° 5, 1985, p. 518-530.

* Heyns, Barbara, Summer Learning and the Effects of Schooling, New York, Academic Press, 1978.

¤ Heyns, Barbara, «The Influence of Parents' Work on Children's School Achievement», in Sheila B. Kamerman et Cheryl S. Hayes (éds), Families that Work: Children in a Changing World, Washington, DC, National Academy Press, 1982, p. 229-267.

* Heyns, Barbara et Sophia Catsambis, «Mother's Employment and Children's Achievement: A Critique», Sociology of Education, vol. 59, nº 3 (July), 1986, p. 140-151.

Hoffman, Lois Wladis, «Effects of Maternal Employment on the Child», in Lois Wladis Hoffman et F. Ivan Nye (éds), Working Mothers, San Francisco, Jossey-Bass, 1974.

¤ Hoffman, Lois Wladis, «The Effects of Maternal Employment on the Academic Attitudes and Performance of School-Aged Children», School Psychology Review, 9, 1980, p. 319-335.

¤ Hoffman, Lois Wladis, «The Effects on Children of Maternal and Paternal Employment», in Naomi Gerstel et Harriet Gross (éds), Families and Work, Philadelphia, Temple University Press, 1987.

° Kalter, N., J. Pickar et M. Lesowitz», «School-Based Developmental Facilitation Groups for Children of Divorce: A Preventive Intervention», American Journal of Orthopsychiatry, vol. 54, nº 4 (avril), 1984, p. 613-623.

* Kalter, N., B. Riemer, A. Brickman et J.W. Chen, «Implication of Parental Divorce for Female Development», Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 24, 1985, p. 538-544.

* Kellam, S.G., M.E. Esminger et J. Turner, «Family Structure and the Mental Health of Children: Concurrent and Longitudinal Community-Wide Studies», Archives of General Psychiatry, 34, 1977, p. 1012-1022.

Kelly, Joan B. et Judith Wallerstein, «Children of Divorce», National Elementary Principal, 59, 1979, p. 51-58.

* Kinard, E. Milling et Helen Reinherz, «Marital Disruption: Effects of Behavioral and Emotional Functioning in Children», Journal of Family Issues, 5, 1984, p. 90-115.

* Kinard, E. Milling et Helen Reinherz, «Effects of Marital Disruption on Children's School Aptitude and Achievement», Journal of Marriage and the Family, 48, 1986, p. 285-293.

* Klass, Teresa Ann, The Effects of Divorce and Single Parenting on the School Adjustment of Fourth and Fifth Grade Students, Ph.D., University of Cincinnati, 1984, 122 p.

° Kohn, Sherwood Davidson, «Coping with Family Change», National Elementary Principal, vol. 59, nº 1, 1979, p. 41-50.

¤ Lamb, Michael E., «Maternal Employment and Child Development», in Michael E. Lamb (éd.), Nontraditional Families: Parenting and

Child Development, Hillsdale, N.J., Lawrence Eribaum Associates, Publisher, 1982, p. 45-69.

* Lambert L. et S. Hart, «Who Needs a Father?», New Society, 37, 80, 1976.

* Langis, Irène, «Enfants du divorce: navigateurs en eaux troubles», Apprentissage et socialisation, vol. 10, nº 1, 1987, p. 9-12.

Lapierre-Adamcyk, E., «L'incidence du divorce du point de vue des enfants», Cahiers québécois de démographie, vol. 13, nº 2, 1984, p. 303-309.

* Lawton, Johnny, «Family Socialization Patterns Among Black Lower-Income. Single-Mother Families as Determinants of Educational Achievement», Dissertation Abstracts International, vol. 48, nº 4, 1987, 1024-a-1025a, nº DA8715023.

Le Bourdais, Céline et Damaris Rose, «Les familles monoparentales et la pauvreté», Revue internationale d'action communautaire, vol. 16, nº 56, 1986, p. 181-189.

* Levine, Elinor, «What Teachers Expect of Children from Single-Parent Families», Scientific Research Society of North America, Paper presented at the annual convention of the American Personnel and Guidance, New Haven, Conn., 1982.

Lindgren, H.C., Educational Psychology in the Classroom, New York, Oxford University Press, 1980.

Linney, Jean Ann et Eric Vernberg, «Changing Patterns of Parental Employment and the Family School Relationship», in Cheryl D. Hayes et Sheila B. Kamerman (éds), Children of Working Parents: Experiences and Outcomes, Washington, D.C., National Academy Press, 1983, p. 73-99.

¤ Longfellow, C., «Divorce in Context: Its Impact on Children», in G. Levinger et O.C. Moles (éds), Divorce and Separation: Context Causes and Consequences, New York, Basic Books, 1979.

Maccoby E.E. et C.N. Jacklin, The Psychology of Sex Differences, Stanford, California, Stanford University Press, 1974.

Marcil-Gratton, Nicole, Les modes de vie nouveaux des adultes et leur impact sur les enfants au Canada, Rapport soumis au ministère de la Santé et du Bien-être social dans le cadre de l'Étude sur l'évolution démographique et son incidence sur la politique économique et sociale, 1988.

Markham, L.R., «Influences of Handwriting Quality on Teacher Evaluation of Written Work», American Educational Research Journal, 13, 1976, p. 277-283.

¤ Martin, Pascale, Des familles et des enfants, Analyse bibliographique et approche méthodologique, Bruxelles, De Boeck Université, Chap. 6: Les enfants en situation de rupture familiale, 1988.

* Massey, Ellen P., «A Study of Home Background Factors Related to School Achievement of Fifth Grade Boys from Single Parent and Two Parent Homes,» Dissertation Abstracts International, vol. 48, nº 5, 1987, 1327A, nº DA8718602.

McCord, W., J. McCord et I.K. Zola, Origins of Crime, New York, Columbia University Press, 1959.

Miller, S.M., «Effects of Maternal Employment on Sex-Role Perception, Interest and Self-Esteem in Kindergarten Girls», Developmental Psychology, 11, 1975, p. 405-406.

* Milne, Ann M., David E. Myers, F.M. Ellman et Alan Ginsburg, Single Parents, Working Mothers and the Educational Achievement of Elementary School Age Children, Revised version of a paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association, New York, 1983.

* Milne, Ann M., David E. Myers, Alvin S. Rosenthal et Alan Ginsburg, «Single Parents, Working Mothers, and the Educational Achievement of School Children», Sociology of Education, 59, 1986, 125-139.

Miron, Louise, «La cause des enfants 'sous' divorce. Le point de vue d'une psychologue clinicienne», in Renée B.-Dandurand (sous la direction de), Couples et parents des années quatre-vingt, Institut québécois de recherche sur la culture, 1987, p. 209-232.

¤ Moore, K., D. Spain et S. Bianchi, «Working Wives and Mothers», Marriage and Family Review, 7, 1984, p. 77-98.

* NAESP/IDEA, «One-Parent Families and their Children. The School's Most Significant Minority», Principal, NAESP Report, vol. 60, nº 1, 1980, p. 31-37.

• National Elementary Principal (The), «When the Family Come Apart: What Schools Need to Know», The National Elementary Principal, vol. 59, nº 1 (Special Issue), 1979, p. 66-75.

• National Elementary Principal (The), «Excerpts from the Ditchley Proceedings: Public Policy Considerations», The National Ele-

mentary Principal, vol. 59, nº 1 (Special Issue), 1979a, p. 59-64.

• Nuta, V.R., «Single Parent Children in School. - What Can You Expect?», Single Parent, vol. 24, nº 7, 1981, p. 21-25.

Nye, F.I., «Child Adjustment in Broken and in Unhappy Unbroken Homes», Marriage and Family Living, 19, 1957, p. 356-360.

• Ourth, John, «Children in One-Parent Homes. The School Factor», Principal, vol. 60, nº 1, 1980, p. 40.

* Ourth, John et Sally Banks Zakariya, «The School and the Single-Parent Student: What Schools Can Do to Help?», Principal, vol. 62, nº 1, 1982, p. 24-33, 38.

* Parish, Thomas et M. Philip, «The Self-Concepts of Children from Intact and Divorced Families: Can They Be Affected in School Settings?», Education, 103 (Fall), 1982, p. 60-63.

• Pedro-Carroll, J. et E.L. Cowen, «The Children of Divorce Intervention Program: An Investigation of the Efficacy of the School-Based Prevention Program», Journal of Consulting and Clinical Psychology, vol. 53, nº 5, 1985, p. 603-611.

Peron, Y., E. Lapierre-Adamcyk et D. Morissette, «Le changement familial: aspects démographiques», Recherches sociographiques, vol. 28, nºs 2-3, 1987, p. 317-339.

Peterson, James L. et Nicholas Zill, «Marital Disruption, Parent-Child Relationships and Behavior Problems in Children», Journal of Marriage and the Family, 48, 1986, p. 295-307.

¤ Poirier, Gilles, Le divorce et les enfants: une revue de littérature, Québec, CSSQ, Service de la recherche et de la documentation, 1981, 42 p.

Pringle, Hélène, L'influence chez l'enfant de la perte précoce d'un parent par la mort ou le divorce, mémoire de maîtrise, Département de psychologie, Université de Montréal, 1985, 143 p.

• Ricci, I., «Divorce, Remarriage and the School», Phi Delta Kappan, 60, 1979, p. 509-511.

• Riley, B., «Education and Children of One-Parent Families», Education Manitoba, vol. 8, nº 4 (December), 1981, p. 9-16.

• Robson, B.E., «School-Based Groups for Children and Adolescents of Divorce», Canadian Home Economics Journal, vol. 36, nº 1, 1986, p. 13-15, 22.

Romer, N. et D. Cherry, Developmental Effects of Preschool and School Age Maternal Employment on Children's Sex-Role Concepts, Brooklyn College, Unpublished manuscript, 1978.

Rosenthal, R. et L. Jacobson, Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development, New York, Holt Rinehart and Winston Inc., 1968.

¤ Ross, H.L. et I.V. Sawhill, «What Happens to Children in Female-Headed Families?», Time of Transition: The Growth of Families Headed by Women, Washington D.C., The Urban Institute, 1975, p. 129-157.

Rubin, L.B., Worlds of Pain. Life in the Working-Class Family, New York, Basic Books, 1976.

Rutter, M., «Maternal Deprivation 1972-1978: New Findings New Concepts, New Approaches», Child Development, 50, 1979, p. 283-305.

° Saint-Jacques, Marie-Christine, Guide à l'intention des enseignants(es) qui ont à intervenir auprès d'enfants qui vivent une crise familiale, Ste-Foy, Centre de service de réadaptation Le Phare et Centre local de services communautaires Ste-Foy-Sillery, février 1989.

Santrock, J.W., «Relation of Type and Onset of Father Absence to Cognitive Development», Child Development, 43, 1972, p. 455-469.

Santrock, J.W., «Father Absence, Perceived Maternal Behavior, and Moral Development in Boys», Child Development, 46, 1975, p. 753-757.

* Santrock, J.W. et R.W. Tracy, «Effects of Children's Family Structure Status on the Development of Stereotypes by Teachers», Journal of Educational Psychology, 70, 1978, p. 754-757.

Santrock, J.W. et R.A. Warshak, «Father Custody and Social Development in Boys and Girls», Journal of Social Issues, 35, 1979, p. 112-125.

Saucier, Jean-François, «Effet du divorce sur l'enfant», in Simone Piuze (éd.), Réussir sa jeunesse, Montréal, Stanké international, 1986, p. 37-43.

Saucier, Jean-François et Anne-Marie Ambert, «Adaptation des adolescents au décès ou au divorce des parents», Santé mentale au Québec, vol. 13, n° 2, 1988, p. 69-78.

¤ Schlesinger, B., The One-Parent Family. Perspectives and Annotated Bibliography, Toronto, University of Toronto Press, 1980.

¤ Schlesinger, B., Remarriage: A Review and Annotated Bibliography, Chicago, Council of Planning Librarians, 1983.

* Sciara, F., «Effects of Father-Absence on the Educational Achievement of Urban Black Children», Child Study Journal, 5, 1975, p. 45-56.

Segalen, Martine, Sociologie de la famille, Paris, Armand Colin, 1981.

¤ Shinn, M., «Father Absence and Children's Cognitive Development», Psychological Bulletin, 85, 1978, p. 295-324.

* Shreeve, William, William G.J. Goetter et Adrian Bunn (éds), «Single Parents and Student Achievement», USA Today, 115, 1986, p. 58-59.

* Solari, R.L., Correlation of One-Parent Family and Achievement Scores of Children in Selected Urban Central City Elementary Schools, Doctoral Dissertation, University of Michigan, 1976.

* Spector-Dunsky, Liliane, «L'enfant et le divorce dans une perspective scolaire», Revue des sciences de l'éducation, vol. 10, n° 3, 1984, p. 569-578.

¤ Spitze, Glenna, «Women's Employment and Family Relations: A Review», Journal of Marriage and the Family, 50 (August), 1988, p. 595-618.

* Stolbergal Anker, J.-M., «Cognitive and Behavioral Changes in Children Resulting from Parental Divorce and Consequent Environmental Changes», Journal of Divorce, 7, 1983, p. 23-41.

* Svanum, Saren, Robert G. Bringle et Joan E. McLaughlin, «Father Absence and Cognitive Performance in a Large Sample of Six-to-Eleven Year-Old Children», Child Development, 53, 1982, p. 136-143.

¤ Thery, Irène, «Remariage et familles composées: des évidences aux incertitudes», L'année sociologique, 37, 1987, p. 119-154.

* Touliatos, John et B.W. Lindholm, «Teachers' Perceptions of Behavior Problems in Children from Intact, Single-Parent, and Stepparent Families», Psychology in the Schools, 17, 1980, p. 264-269.

* Turmel, Nathalie, Réorganisation familiale et consultation psychologique à l'école, mémoire de maîtrise, Département de psychologie, Université Laval, 1989.

* Tuzlak, Aysan et David W. Hillock, «Single Mothers and Their Children after Divorce: A Study of Those 'Who Make It'», Conciliation

Courts Review, Scarborough, University of Toronto, vol. 24, nº 1 (June), 1986, p. 79-89.

* Wallerstein, J.S. et J.B. Kelly, «Children of Divorce», The National Elementary Principal, vol. 59, nº 1, 1979, p. 51-58.

* Wallerstein, J.S. et J.B. Kelly, Surviving the Breakup. How Children and Parents Cope with Divorce, New York, Basic Books Inc. Publisher, 1980.

¤ Wallerstein, J.S. et J.B. Kelly, «Children and Divorce: A Review», Social Work, 24, 1980a, p. 468-475.

* Wallerstein, J.S. et J.B. Kelly, «Children of Divorce. A Ten-Year Study», in E.M. Hetherington et J. Aresteh (éds), Impact of Divorce, Single-Parenting and Stepparenting on Children, Hillsdale New Jersey, Erlbaum, 1988, p. 195-214.

* Warren, N.J., Eleanor R. Ilgen, Mary E. Van Bourgondien, Judy T. Konanc, Robert S. Grew et Ingrid A. Amara, «Children of Divorce: The Question of Clinically Significant Problems», Journal of Divorce, vol. 10, nºs 1-2 (Fall/Winter), 1986, p. 87-106.

Weiss, R.S., «Les effets de la séparation sur les relations avec les enfants», La séparation du couple, Montréal, Les Éditions de l'Homme, 1977, p. 227-270.

Weiss, R., «Growing Up a Little Faster: The Experience of Growing Up in a Single-Parent Household», Journal of Social Issues, 35, 1979, p. 97-111.

Weitzman, Lenore, J., The Marriage Contract, Toronto, Collier MacMillan Canada, 1981.

Zaslow, Martha J., «Sex Differences in Children's Response to Parental Divorce: 2. Samples, Variables, Age, and Sources», American Journal of Orthopsychiatry, vol. 59, nº 1, 1989, p. 118-141.

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

28-2503